

LUCIANA RIBEIRO PINHEIRO

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL
SOBRE A LEITURA**

**CURITIBA
2007**

LUCIANA RIBEIRO PINHEIRO

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL
SOBRE A LEITURA**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, pelo curso de Pós-Graduação em Educação - Linha de pesquisa: Cognição, aprendizagem e desenvolvimento humano, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a Sandra Regina Kirchner
Guimarães.

CURITIBA
2007

AGRADECIMENTOS

À Deus, força maior, pela luz de cada dia, de cada instante, dos meus encontros e desencontros.

Aos meus pais (Dinalva e Adernilton), meus irmãos (Samara e Murillo), meu filho e sobrinha (Lucas Bernardo e Beatriz Bernarda), e meu companheiro (Clever), pessoas especiais que estão sempre ao meu lado me ensinando as grandes lições da vida: o amor incondicional.

À Professora Doutora Sandra Regina Kirchner Guimarães, pela paciência, dedicação, e adoção intelectual.

À Professora Doutora Jerusa Salles, por ter aceitado meu convite de maneira tão carinhosa e prestativa.

Ao Professor Doutor Egídio Romanelli, por ser fonte de inspiração e grande colaborador das minhas conquistas.

Às Professoras Doutoradas Tânia Stoltz e Helga Loos, pelo carinho e colaboração nesta caminhada.

Aos meus amigos e colegas desta etapa de vida, pelo ombro amigo, pelas palavras de consolo, pelo companheirismo, pelos ensinamentos.

Aos professores que colaboraram com esta pesquisa, sem os quais, o estudo não seria viável.

À Berenice Romanelli, Dulce Baes, Ana Paula Salvador, Joara Durigan, amigas e companheiras.

A todas as professoras do programa, por tudo que me ensinaram. Às funcionárias Francisca e Darci, que com muita paciência estavam sempre dispostas a colaborar comigo.

“Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação.”

Paulo freire – Carta de Paulo Freire aos Professores

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS.....	v
LISTA DE TABELAS.....	vi
RESUMO.....	vii
ABSTRACT.....	viii
1. INTRODUÇÃO.....	1
2. CONTEXTO SOCIAL DA LEITURA: uma reflexão político-pedagógica.....	11
2.1 A evolução sócio-histórica do conceito de leitura.....	12
2.2 A leitura: o reverso demo-crata.....	15
2.3 Contexto social e familiar: eixos que interferem no aprendizado da leitura.....	19
3. ABORDAGENS SOBRE A LEITURA: os modelos de ensino-aprendizagem.....	24
3.1 Principais abordagens sobre a aquisição e o desenvolvimento da leitura.....	27
3.1.1 O modelo ascendente (<i>botton-up</i>).....	28
3.1.2 O modelo descendente (<i>top-down</i>).....	29
3.1.3 O modelo interativo.....	31
3.1.4 As teorias na prática.....	33
4. A CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS NA LEITURA.....	35
4.1 A construção de significados na teoria de Vigotsk e a leitura.....	36
4.2 A compreensão na leitura.....	42
4.3 Estratégias cognitivas e metacognitivas envolvidas no processo da leitura.....	45
5. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: caminhos enviesados.....	52
5.1 O professor de ensino fundamental é, ou não é, não-leitor?.....	59
5.2 A (má) formação de professores leitores: uma resignificação possível.....	62
6. METODOLOGIA.....	70
6.1 As condições de coleta de dados.....	71
6.2 Descrição das cidades.....	72
6.2.1 Marechal Cândido Rondon.....	73
6.2.2 Borrazópolis.....	74
6.2.3 Itaberaba.....	75
6.3 Caracterização do instrumento.....	76
6.4 Procedimentos de coleta de dados.....	79
6.5 Considerações acerca da coleta de dados.....	80
7. RESULTADOS.....	85

7.1 CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS CONCERNENTES A SUA PROFISSÃO, A LEITURA E O ATO DE LER.....	85
7.1.1 Concepções das professoras concernente a sua atividade profissional, a sua atuação enquanto leitora, e enquanto mediadora no desenvolvimento de leitores proficientes.....	85
7.1.2 Tipos de produções literárias preferidos pelas professoras.....	90
7.1.3 Concepções das professoras sobre a importância da leitura proficiente para o bom desempenho do educando na disciplina que atua	92
7.1.4 Concepções das professoras sobre o significado da leitura na sua vida.....	97
7.2 CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS CONCERNENTES ÀS QUESTÕES POLÍTICAS ENVOLVIDAS NO ENSINO DA LEITURA.....	102
7.2.1 Concepções das professoras sobre as questões políticas envolvidas no ensino da leitura.....	102
7.2.2 Concepções das professoras sobre a importância da leitura na vida sócio-política dos educandos.....	105
7.3 CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS CONCERNENTES AO ENSINO DA ATIVIDADE DE LEITURA.....	110
7.3.1 Concepções das professoras sobre o ensino da leitura.....	110
7.3.2 Concepções das professoras sobre a influência dos contextos social e familiar na vida dos educandos.....	117
7.3.3 Concepções das professoras sobre as possíveis causas dos problemas de leitura enfrentados por educandos brasileiros.....	121
7.4 CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS CONCERNENTES ÀS SUAS ORIENTAÇÕES PARA O USO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA POR SEUS EDUCANDOS.....	124
7.4.1 Concepções das professoras sobre as suas orientações enquanto mediadoras do uso de estratégias por seus educandos.....	124
8. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
8.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
9. REFERÊNCIAS.....	140
10. ANEXOS.....	143

LISTA DE TABELA

TABELA 1. Formação Acadêmica dos professores participantes.....	71
TABELA 2. Dados sobre o tempo de atuação das professoras no magistério.	72
TABELA 3. Distribuição das participantes quanto às redes de ensino onde atuam.....	72
TABELA 4. Distribuição das participantes quanto a faixa etária.....	72

LISTAS DE QUADROS

QUADRO 1: Respostas das professoras às questões relativas a sua atuação profissional, a sua atuação enquanto leitora, e enquanto mediadora no desenvolvimento de leitores proficientes.....	85
QUADRO 2: Frequência e porcentagem de indicações que as professoras fizeram dos tipos de produções literárias de sua preferência.....	90
QUADRO 3: Índice das respostas à questão sobre a importância da leitura proficiente dos educandos na disciplina que as professoras atuam.....	92
QUADRO 4: Índice das respostas à questão sobre a importância da leitura proficiente dos educandos na disciplina que as professoras atuam.....	93
QUADRO 5: Índice das respostas à questão sobre o significado da leitura na vida das professoras.....	97
QUADRO 6: Grau de concordância das professoras com as afirmações que abordam questões políticas envolvidas no ensino e no desenvolvimento da leitura.....	103
QUADRO 7: Índice de respostas à questão sobre a importância da leitura na vida sócio-política dos educandos.....	105
QUADRO 8: Grau de concordância entre as professoras com as afirmações que se referem às questões metodológicas e abordagens de ensino e desenvolvimento da atividade de leitura.....	110
QUADRO 9: Frequência das respostas das professoras sobre a influência dos contextos social e familiar na formação de homens-leitores.....	118
QUADRO 10: Pontuação e classificação atribuída pelas professoras para as possíveis causas dos problemas de leitura enfrentados pelos educandos brasileiros.....	121
QUADRO 11: Comparação entre os graus de significância que tem cada uma das possíveis causas dos problemas de leitura no Brasil, de acordo com a definição dos grupos.....	122
QUADRO 12: Frequência com que as professoras orientam os educandos para o uso de estratégias que devem anteceder a leitura.....	124
QUADRO 13: Frequência com que as professoras orientam os educandos para o uso de estratégias que devem ocorrer durante a leitura.....	127
QUADRO 14: Frequência com que as professoras orientam os educandos para o uso de estratégias que devem ocorrer após a leitura.....	131

RESUMO

Esse estudo, fundamentado em teorias do conhecimento cujas abordagens são interacionistas e cognitivistas, caracteriza-se como um estudo exploratório, quantitativo e qualitativo. A pesquisa teve como objetivo principal investigar as concepções sobre a leitura e a complexidade do ato de formar leitores proficientes de professoras do ensino fundamental, de escolas públicas e particulares, do interior dos estados do Paraná e da Bahia, atuantes em diferentes áreas do conhecimento. Pesquisas que abordam as concepções de professores do ensino fundamental, período de suma importância no desenvolvimento de leitores proficientes, sobre o ensino da leitura ainda são escassas. Participaram dessa pesquisa 40 professoras, vinte da cidade de Itaberaba, interior da Bahia, e 20 professoras das cidades paranaenses Marechal Cândido Rondon e Borrazópolis. O instrumento de coleta de dados selecionado para esse trabalho foi o questionário, constituído de perguntas objetivas e abertas. Para as respostas objetivas, o procedimento de análise de dados foi realizado através da frequência das respostas do cálculo de porcentagem. Para as repostas abertas, optamos pela análise de conteúdo, procedendo a análises quantitativas e qualitativas. As respostas das professoras, dos dois grupos, sobre as questões elaboradas revelam que as suas concepções estão vinculadas às realidades sociais, econômicas e políticas. Revelam, portanto, a estreita relação entre o significado e o significante construído a partir do contexto a que estão inseridas. Para esse grupo de professoras do interior da Bahia, a leitura é entendida como um instrumento de transformações sociais, de libertação, de ruptura da alienação, portanto, a sua importância está vinculada na condição que viabiliza ao indivíduo atuar como um cidadão. Assim, a leitura passa do âmbito das necessidades coletivas para o âmbito das ofertas individuais. Para o grupo de professoras do interior do Paraná, a leitura está mais relacionada a formação intelectual e instrumento de acesso ao conhecimento, dessa forma, passa do âmbito das necessidades individuais para o âmbito das ofertas coletivas. Há evidências de que essas vivências sociais subsidiam as práticas pedagógicas dessas professoras quanto ao ensino de leitura, uma vez que as professoras do grupo do interior da Bahia orientam seus educandos destacando mais as estratégias que caracterizam o processo *top down* (descendente), enquanto as orientações pedagógicas das professoras do grupo do interior do Paraná enfatizam mais as estratégias que caracterizam o processo *botton up* (ascendente). As professoras dos dois grupos consideram que o ensino da leitura é de responsabilidade de todos os professores, mas revelam que os mesmos não possuem formação profissional para o ensino da leitura. Ao buscarmos, nas concepções interacionistas, uma interpretação para esses resultados, encontramos em Vigotski a origem dos conceitos a partir das relações interpessoais, num contexto sócio-histórico. E encontramos na teoria de Freire, a compreensão da educação como um ato de construção e reconstrução de significados a partir de uma realidade. Assim, concluímos que as concepções dessas professoras sobre a leitura e sobre a complexidade do ato de ensinar a ler estão intrinsecamente relacionadas às suas vivências sócio-históricas e suas práticas podem estar sendo subjugadas a essas condições e pontos de vista.

Palavras-chave: leitura, concepções, professores, ensino, contexto sócio-histórico.

ABSTRACT

This study, based on knowledge theories with interactionist and cognitive approaches, is characterized by a quantitative and qualitative exploratory study. The main goal of this research is the investigation of the conceptions of elementary school teachers of different areas of knowledge about reading and the complexity of forming proficient readers. They come from public and private schools from inland of Parana and Bahia states in Brazil. Researches that deal with elementary school teachers' conceptions about teaching reading are still rare, even though it is an extremely important period for the development of proficient readers. Forty teachers from the town of Itaberaba, inland of Bahia state, and twenty teachers from the towns of Marechal Candido Rondon and Borrazopolis, inland of Parana state, in Brazil have participated of this research. The questionnaire was the selected tool of data gathering and was composed of objective and subjective questions. For the objective answers the procedure of data analysis was carried out with answer frequency and percentage calculation. For the subjective answers content analysis with qualitative and quantitative analyses was chosen. The answers of both groups of teachers about the elaborated questions reveal that their conceptions are linked to socioeconomic and political realities. This displays, therefore, the close relationship between signification and significant constructed from the context in which they are inserted. For the teachers of Bahia reading is understood as a tool of social transformations, of liberation, of alienation rupture, therefore, its importance is linked to the condition that makes possible for the individual to act as a citizen. So reading moves from the scope of collective necessities to the scope of individual offerings. For the teachers of Parana reading is related to intellectual formation and knowledge access tool, this way, it passes from the scope of individual necessities to the scope of collective offerings. There is evidence that these social experiences aid these teachers' pedagogical practices with reference to teaching reading, since the teachers' group of Bahia guide their learners emphasizing more the strategies that characterize the top-down process, while the pedagogical guidance of the teachers' group of Parana highlight more the strategies that characterize the bottom-up process. The teachers of both groups consider that teaching reading is a responsibility of all teachers, but reveal that they do not have professional training for teaching reading. When searching for an interpretation for these results in interactionist conceptions, we find in Vigotski the source of concepts from interpersonal relations in a social historical context. We finding Freire's theory the understanding of education as an act of construction and reconstruction of meaning starting at the reality. So we conclude that these teacher's conceptions about reading and about the complexity of teaching how to read are intrinsically related to their social historical experiences and their practices can be subdued to these conditions and points of view.

Key Words: reading, conceptions, teachers, teaching, social historical context.

INTRODUÇÃO

*“Olé, Mulher rendeira
Olé, mulhé rendá
tu me ensina a fazer renda
eu te ensino a namorar.”*
Zé do Norte¹

Este trabalho é um estudo exploratório que objetiva identificar concepções sobre a leitura e a complexidade do ato de formar leitores, de professoras do ensino fundamental, de escolas públicas e particulares, de interiores dos estados do Paraná e da Bahia,

Fonte de ambigüidades, a leitura destaca-se enquanto tema relevante para investigação por configurar-se múltipla em questões ainda não solucionadas. Assim, encontra-se num patamar de inquietudes, conduzindo muitos pesquisadores a buscarem novos e possíveis caminhos que possam amenizar a situação atual e/ou inspirar outras propostas.

Aprender a fazer renda. Aprender a tecer os fios dos conhecimentos teóricos com os fios da subjetividade com que a vivência prática se firma. Produzir uma *toalha rendada* com reflexões, pensamentos, idéias, que mostre, na singularidade do seu resultado, a beleza da arte de tecer, artesanalmente, um significado singular para uma realidade tão pluralista, ou quem sabe pluralizada, quanto a nossa própria vida.

Brincar com os fios como uma menina-rendeira que, ainda imatura nessa arte, tenta com dedicação e persistência, aprender a magia que é “tecer” a vida, “tecer” a história, “tecer” o momento. Nessa brincadeira, na medida em que os fios vão sendo entrelaçados, há uma seqüência de (re)produção que (re)constrói a história de vida da própria menina-rendeira e de tantas outras vidas que estão aprendendo a “render”, ou permitindo ser “rendada”.

Ao tomarmos como ponto de partida o tear, encontramos os fios primordiais que originam o entrelace dessa *toalha rendada*: o *eu*, o *nós* e o *outro*, que, por estarem em um mesmo “aparelho”, necessitam de outros fios que os propiciem aos entrelaçamentos. Nessa proposta, o fio intermediário, que entrelaça os fios primordiais, é a *leitura*.

Possuidora de um valor inestimável na história humana, a leitura contém subjetividades em todas as suas dimensões, o que nos possibilita caracterizá-la como “pontos abertos” não somente nessa “toalha rendada”, como na própria arte que propicia tecer a vida, a história, a cultura. Nesse sentido, encontra-se cheia de adornos em seus

¹O compositor e intérprete Alfredo Ricardo do Nascimento (1908-1979), pernambucano, popularmente conhecido como Zé do Norte, gravou a música “Mulher Rendeira”, tema principal do seu disco Mulher Rendeira, em 1969. A música ficou nacionalmente conhecida depois que foi escolhida para a trilha sonora do filme “Virgulino Ferreira: o lampeão”.

“pontos abertos”, impossibilitando a menina aprendiz de rendeira, ou até mesmo uma experiente mulher-rendeira, de estabelecer uma forma única, permanente, imutável, e invariável de rendar, ou de apreciar a renda feita pelos outros. Descobre-se então que não existem movimentos artesanais, na própria vida, na própria história, que caracterizem uma verdade universal e imutável nessa arte de “tecer”.

Dessa forma, podemos entender seus “pontos abertos”, os pontos que se encontram abertos sobre os problemas da leitura, como uma vasta conexão de espaços livres para que outros possíveis bordados sejam sobrepostos, tanto em seus segmentos quanto em suas dimensões, por outros infinitos olhares artesãos. Os “pontos abertos” podem ser (re)conectados de muitas maneiras diferentes. Na multiplicidade de suas possíveis formas, esses pequenos fragmentos abertos estão expostos a intersecções e cruzamentos a todo instante, sempre susceptíveis a modificações e passíveis a alterações e reversibilidades constantemente.

Nessa pesquisa, os pensamentos que expressaram idéias, pontos de vistas, concepções e posicionamentos políticos pedagógicos foram analisados a partir de um “instante” e “congelados” apenas como possíveis dados que representam um recorte social, de um momento histórico. Os sujeitos que colaboraram com tais pensamentos não congelaram juntos, não se tornaram imutáveis, continuando suas caminhadas e seus movimentos e, provavelmente, no instante seguinte à coleta de dados já sofreram modificações, transformações, evoluções. Tal qual ocorre com as múltiplas dimensões interpretativas que a leitura desencadeia e que a torna nova em cada olhar, em cada nova leitura, em cada interpretação diferente.

A decisão de investigar as concepções que os professores têm sobre a leitura surgiu das reflexões sobre a autonomia que o professor possui em sala de aula, mas que nem sempre expressa consciência política e pedagógica da posição que ocupa e que representa para as mudanças na sociedade. As concepções que os professores possuem parecem delinear a sua atuação pedagógica, por esse motivo, consideramos necessário investigá-las. Tentamos centrar nosso estudo nas concepções que o professor tem de si mesmo, das suas práticas, e das condições a que está submetido.

Esse trabalho é, em grande parte, fruto de indagações geradas nas vivências em diferentes contextos educacionais e que resulta numa reflexão acerca de muitos dos vieses responsáveis por influenciar o ensino e o desenvolvimento de leitores proficientes.

Na tentativa de melhor organizar os dados que compõem essa pesquisa, a dividimos em quatro partes, sendo que a primeira corresponde a fundamentação teórica e está subdividida em quatro subcapítulos: o primeiro deles, propõe uma reflexão sobre o contexto político-pedagógico onde a leitura está inserida; o segundo subcapítulo apresenta as abordagens que embasam o ensino da leitura; o terceiro subcapítulo

discorre sobre a construção dos significados na leitura; e o quatro subcapítulo visa analisar a formação do professor enquanto mediador no desenvolvimento de leitores. Na segunda parte do trabalho, é apresentada a metodologia, como foi realizada a coleta de dados, o tratamento dos dados e os caminhos trilhados para construir uma significação a partir das concepções desses professores. Na terceira parte, nós apresentamos, analisamos e discutimos os dados coletados, construímos significações para as percepções dos professores sobre a leitura. A quarta parte é constituída das considerações finais e falam um pouco sobre a realidade da leitura na concepção das professoras pesquisadas, apresenta algumas das reflexões possíveis a partir dessa pesquisa e algumas mudanças cabíveis e viáveis.

1. CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROBLEMA DA PESQUISA

Falar sobre leitura significa adentrar nos desacertos do sistema educacional, analisando as intrincadas e múltiplas correlações sociais, políticas e educacionais. Implica tentar compreender os fracassos e as frustrações decorrentes do desenvolvimento precário dessa atividade considerada imprescindível para a atuação do indivíduo na vida contemporânea.

A leitura é considerada uma atividade cognitiva muito complexa, que requer a ação de muitas habilidades interdependentes para que seja efetivada com sucesso. Muitas são as pesquisas que abordam esse tema, principalmente, a partir da década de 80, quando as próprias mudanças político-sociais que estavam ocorrendo no Brasil exigiram que os olhares críticos de professores se reportassem, de forma mais intensa que antes, para o ensino da leitura crítica e reflexiva.

Desse período até os dias atuais, muitas pesquisas foram realizadas sobre esse tema. A maioria delas sobre as condições de aprendizagem de educandos (GUIMARÃES, 2005; SALLES, 2005), sobre as diferentes abordagens do ensino da leitura (ARCHANJO, 1998), sobre as condições de letramento de crianças durante as séries iniciais ou durante a educação infantil (TERZI, 2002), sobre a representação da leitura no cotidiano ou na vida profissional do professor (BETENCOURT, 2002; CAVALLI, 2006), o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas na leitura (FILHO, 2002) e outras. Embora muitos avanços tenham sido realizados, ainda há muitos espaços “vazios”, muitos “pontos abertos” que precisam ser, pelo menos em parte, “tecidos”.

O cenário educacional contemporâneo, que apresenta a leitura como uma atividade imprescindível nessa realidade grafocêntrica, promove uma série de inquietações decorrentes das próprias “leituras” que são feitas sobre a leitura. Nesse

contexto, a representação que se tem dessa atividade, do ato de ler e das implicações pedagógicas subjacentes a seu ensino, parece ser marcada ora por concepções singulares, ora por concepções plurais. Em muitas delas, essas significações parecem apontar construções pluralizadas por discursos e ideologias, marcadas pela escolarização ou pela própria inserção sócio-cultural, que revezam intensamente entre situações que são produzidas, e situações que são produtoras da atual realidade educacional sobre a leitura.

Na perspectiva da escola, o ensino da leitura é fundamental para a aprendizagem em todas as disciplinas. Podemos considerar a leitura como o instrumento principal para a aprendizagem escolar; para a informação; para o acesso ao conhecimento científico; enfim, para a nossa inserção nesse mundo letrado. Contudo, SILVA (1997, p. 95) afirma que “devido às circunstâncias concretas para a efetivação do ensino, a educação escolarizada fracassa em sua responsabilidade de formar leitores”.

Optamos por considerar mais importante que a nossa pesquisa investigasse o professor, mediador desse processo de ensino-aprendizagem, e que através de suas práticas pedagógicas pode colaborar significativamente para as mudanças necessárias no panorama educacional que visualizamos hoje. Para FREIRE (1981, p. 30), “quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções”.

A visão que os professores possuem sobre a atividade de leitura, as práticas que realizam em sala de aula para o desenvolvimento metacognitivo do ato de ler, a postura que possuem diante dessa atividade, sejam essas instrumentais e cotidianas ou literárias, podem significar um considerável elemento que influencia para o sucesso ou para o fracasso na leitura proficiente de educandos. Considerando a importância do professor mediador, numa perspectiva sócio-interacionista em que as práticas pedagógicas ético-políticas estão voltadas para a formação cidadã através de relações dialógicas interpessoais, buscamos nas concepções de professores mostrar que os mesmos também são frutos desse sistema, refletindo as imposições sociais a que estão submetidos.

2. PROBLEMA

Quais são as concepções de professores do ensino fundamental, de escolas públicas e particulares, de interiores dos estados do Paraná e da Bahia, sobre a leitura e a complexidade do ato de formar leitores proficientes?

3. OBJETIVOS

4.1. OBJETIVO GERAL:

Identificar as concepções de professores do ensino fundamental, de escolas particulares e públicas, de interiores dos estados do Paraná e da Bahia, atuantes em diferentes áreas do conhecimento, sobre a leitura e a complexidade do ato de formar leitores proficientes.

4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Identificar as concepções que os professores possuem sobre a leitura e o ato de ler;
2. Investigar o conhecimento que esses professores possuem sobre as práticas pedagógicas que envolvem a leitura em sala de aula;
3. Levantar como esses professores compreendem as implicações sócio-políticas que podem interferir no desenvolvimento de leitores proficientes.
4. Verificar como os professores orientam os educandos quanto ao uso de estratégias de leitura.
5. Reconhecer semelhanças e diferenças entre as concepções de professores de interiores da Bahia e do Paraná sobre a leitura e a formação de leitores.

4. ABORDAGEM METODOLÓGICA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa exploratória, de caráter quantitativo e qualitativo.

As pesquisas no campo das ciências sociais contam hoje com o questionário como um instrumento de fácil aplicação e que possibilita tanto uma análise quantitativa, como qualitativa. Para a coleta de dados, usamos um questionário contendo perguntas abertas e fechadas. A elaboração desse instrumento foi realizada para atender aos objetivos propostos nesta pesquisa através da possibilidade de conduzir as professoras a refletirem sobre suas concepções sobre leitura e sobre suas práticas docentes. A parte

objetiva do questionário, que investigou as práticas do professor enquanto mediador de uso de estratégias no processo da leitura, foi adaptada da pesquisa de FILHO² (2002).

Participaram dessa pesquisa 40 sujeitos, atuantes do ensino fundamental, de escolas das redes privada e pública de ensino, de duas cidades do interior do Paraná, Borrazópolis e Marechal Cândido Rondon; e uma cidade do interior da Bahia, Itaberaba.

² FILHO (2002) traduziu e adaptou o questionário de *the role of student's perceptions of study strategy and personal attributes in strategy use*. In: GOETZ, E. T. & PALMER, D. J. (1991). *Proportion of Student's Reporting Strategy Use*. **Reading Psychology: An international Quarterly**, 12, 203-204

I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer essa auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a razão da educação.

Paulo Freire³

Na atualidade, são freqüentes as queixas, as manifestações, os longos debates, as muitas pesquisas sobre as condições com que a leitura tem sido apresentada nos resultados de avaliações e exames nacionais. Busca-se melhorias, recursos que sejam satisfatórios, práticas pedagógicas mais eficazes, políticas de acesso aos livros. Discute-se muito sobre a condição leitora imprescindível ao homem imerso em um mundo letrado, ao tempo em que há uma evidente incompreensão desse mundo letrado por grande parte de cidadãos brasileiros que se encontram na condição de analfabetos ou semi-analfabetos.

Diferentes propostas, diferentes rumos discursados, diferentes posturas sobre o problema. E uma só situação: fala-se que as crianças e adolescentes não sabem ler, não sabem compreender, e, portanto, não sabem interpretar. Muitos deles, no final de seus percursos escolares, não saem da fase de decodificação.

Resolvemos investigar as concepções de professores que possibilitassem revelar, como a leitura é vista, como é trabalhada, quais os aportes teóricos que possuem para trabalhá-la, e como ela é representada nas suas vidas. Nesse enfoque, buscamos encontrar nas reflexões de professores, as suas compreensões sobre a atividade de leitura em si, sobre as análises que fazem das práticas político-pedagógicas que podem influenciar o seu desempenho pedagógico, e sobre suas próprias práticas em sala de aula.

Para melhor compreender e facilitar o entendimento de algumas das nossas reflexões, consideramos de suma importância expor alguns dos termos usados e conceituá-los de acordo com o nosso propósito e intenção. A falta de clareza em muitos termos usados na educação gera dúvidas, equívocos e compreensões inadequadas, colaborando para distorções em práticas pedagógicas. Portanto, tentaremos esclarecer alguns pontos, mesmo sabendo que muitos outros permanecerão em aberto. Alguns, de propósito, porque partes do texto velado provoca e instiga a novas reflexões, outros, pela própria condição singular e subjetiva da escrita que impõe a necessidade de ser (re)construída por cada leitor.

³ FREIRE, P. (1981). **Educação e Mudança**. Trad. Moacir Gadotti e Lilian L. Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

O estudo gira em torno de questões pertinentes do desenvolvimento de leitores proficientes. Utilizamos esse termo para nos referir àqueles que possuem uma leitura hábil, competente, que é capaz de fazer uso de diferentes estratégias para se adequar às condições dos textos, apresentando-se flexível diante das exigências da atividade proposta. O leitor proficiente compreende o texto, analisa-o criticamente e é capaz de gerir interpretações a partir de seu repertório de significações, sem que precise recorrer, necessariamente, a fala e a conclusões dos outros.

SILVA (1997) prefere usar o termo homens-leitores, mas, implicitamente, podemos encontrar essa mesma conceituação, na forma como os caracteriza, ao longo de seus textos e livros, adicionando a qualidade de leitor por fruição. Nós optamos por fazer uma pequena distinção entre leitores proficientes e homens-leitores. Aqui, usamos o termo, homens-leitores, para caracterizar aqueles que, além de alcançar o nível da proficiência, lêem por prazer, por diversão, por adesão a essa forma de entretenimento, e que encontra na leitura refúgio, paz, usufruto.

Nos pressupostos que defendemos, o fato de um leitor ser proficiente, não significa, necessariamente, que se tornará um homem-leitor. Muitos profissionais são leitores proficientes e não se tornaram homens-leitores. E nem concordamos com os discursos elitistas cujas idéias impõem que devemos formar homens-leitores, acima de tudo. As pessoas são diferentes, pensam diferente, sentem necessidades diferentes, e a escola precisa entender que o respeito a essas diferenças deve prevalecer. O que a escola não pode negligenciar é com o direito que todos os cidadãos têm de se tornar um leitor proficiente, e a partir daí, poder escolher dignamente, e com livre-arbítrio, se quer se tornar um homem-leitor, ou não.

Uma incursão pela literatura, ainda que breve, nos leva a refletir sobre o fato de não existir uma definição única sobre compreensão e interpretação de textos. Esse problema ocorre não somente nos textos técnicos, mas também nos manuais de livros didáticos, nas definições das atividades de leitura desses livros, nas conceituações verbalizadas pelo próprio professor. A confusão entre esses termos nos direciona a mostrar algumas diferenças existentes tentando estabelecer não somente a distinção entre eles, mas também a singularidade conceitual em denominações diferentes. Acreditamos que esse seja uma das fontes de problemas que os professores têm em relação as atividades de leitura, interferindo negativamente sobre sua prática, uma vez que, se os mesmos desconhecem o real significado dos termos que utilizam, provavelmente terão dificuldades também em estruturar uma prática mais consciente e eficaz.

MENEGASSE (1995) declara que a compreensão significa apreender a temática e os pontos mais relevantes do texto. Afirma, ainda, que é necessário conhecimentos

prévios do leitor sobre o assunto abordado, porque a compreensão é um processo que liga o conteúdo dos textos com os conhecimentos do leitor. A compreensão é uma fase que sempre precede a interpretação. E, por sua vez, a interpretação amplia esses conhecimentos à medida que expõe sua capacidade crítica e seu juízo de valor. A interpretação pode ser dirigida quando o autor assim o deseja, demarcando no texto as suas intenções, ou pode ser não-dirigida, deixando a critério do leitor as várias possibilidades de leitura. Por esse motivo, a interpretação é sempre individual, idiossincrática, podendo cada leitor fazer diferentes leituras acerca de um mesmo texto.

Vejamos nas palavras de SILVA (2005, p. 65-57), a natureza complexa com que esses termos são conceitualizados. Esse autor declara que os exercícios de leitura que os livros didáticos trazem, transformam a compreensão e a interpretação em “conceitos sem pé nem cabeça”. Os atos de compreender e interpretar, acabam sendo distorcidos e até banalizados, assim, “interpretação passa a significar o conjunto de respostas do leitor a um questionário colocado no livro e compreensão, a reprodução exata de um significado pré-fixado para o texto”. A compreensão deve ser entendida como um projeto de existência, ou seja, o homem atribui significado para a sua existência “à medida que se projeta no mundo, buscando a compreensão de si, dos outros, das coisas. Quando o homem estabelece o seu trajeto de busca, passa a necessitar de um processo de interpretação”, a partir de suas experiências e conhecimentos prévios sobre o mundo; “compreensão é projeto, é propósito, é o modo de existir no mundo. Interpretação é processo, é trabalho de se descontextualizar e recontextualizar um objeto com o intuito de apreendê-lo e compreendê-lo”.

Outro exemplo de conceituação que parece, implicitamente, favorecer distorções sobre o que é compreensão, uma vez que, aparentemente, apresenta dados que outros autores consideram fazer parte do processo de interpretação: GADOTTI⁴, citado por SILVA (2005), afirma o seguinte: “(...) compreender um texto não é captar a intenção do autor, nem tão pouco restaurar o sentido que o autor lhe outorgou. O sentido de um texto é a possibilidade que ele oferece ao leitor de superar-se. É o momento propriamente pedagógico de uma leitura. Não reside no mundo que ele *esconde atrás* das palavras e da linguagem (o mundo do conhecimento), mas no mundo que ele abre *diante dele*, o mundo de decisões”. Confrontemos as primeiras orações de GADOTTI com a conceituação de SOLÉ (1998, p. 22), sobre a interpretação, “o significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou uma réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor e seus objetivos.” Nesse paralelo podemos entender que o conceito de compreensão de GADOTTI equivale ao conceito de interpretação de SOLÉ.

⁴ GADOTTI, M. (1981). A educação contra a educação. O esquecimento da educação e a educação permanente. Rio de Janeiro, Paz e Terra, p. 38.

Encontramos em BOFARULL (2003, p.133-134), a compreensão sendo conceituada a partir de três subdivisões: compreensão literal, quando o aluno é capaz de responder a perguntas cujas respostas podem ser extraídas do texto, ou seja, as respostas são “encontradas apenas com a leitura literal do texto”; compreensão interpretativa, quando o aluno consegue responder a perguntas que não estejam no texto, mas que dependam do sentido global dele; compreensão profunda, quando o aluno é capaz de responder a perguntas cujas respostas dependam, substancialmente, da “criatividade e imaginação para encontrar outras alternativas à situação colocada no texto”.

Ao relacionar os conceitos e termos de BOFARULL (2003), podemos entender que a denominada compreensão literal é similar ao que KLEIMAN (2004a) declara sobre a decodificação, que se trata apenas de automatismos que identificam e relacionam as palavras do texto com as palavras idênticas em uma pergunta ou em comentários, mas que nada acrescentam ou mudam na visão do leitor. Compreensão interpretativa pode ser relacionada com a compreensão definida por MENEGASSI (1995), e já explicitada nesse texto. Por outro lado, o termo compreensão profunda é coerente com o termo interpretação, desse mesmo autor.

É possível estabelecer também uma relação entre esses termos e a classificação que SOLÉ (1998) atribui as perguntas e respostas que podem surgir a partir de um texto. A autora define que *perguntas de resposta literal* são aquelas cujas respostas encontram-se literalmente no texto, similar a compreensão literal de BOFARULL (2003); *perguntas para buscar e pensar* são aquelas cujas respostas podem ser deduzidas, mas exigindo uma relação entre diversos elementos do texto e podendo levar a algumas inferências, similar a compreensão interpretativa; e *perguntas de elaboração pessoal* tomam o texto como referência, mas as respostas exigem a intervenção do conhecimento prévio do leitor, a sua opinião, exigindo um trabalho cognitivo mais amplo e melhor elaborado, pois também exigem uma representação global do texto para que sejam respondidas. Esse tipo de pergunta parece corresponder à compreensão profunda, nos termos de BOFARULL (2003).

A partir do conhecimento da multiplicidade de conceitos, neste estudo adotamos o termo decodificação, no mesmo sentido que KLEIMAN (2004a), para nos referir ao simples ato de relacionar sinais gráficos a sons e palavras conhecidas, mas sem efetivação de uma situação de entendimento global, quando muito apenas parcial, do texto em questão, quando a leitura não consegue proporcionar reflexão crítica, e relação entre o conteúdo do texto e os conhecimentos prévios do leitor. Usamos os termos compreensão e interpretação com os mesmos significados expressos por MENEGASSI (1995), já citados nesse texto.

1. CONTEXTO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA LEITURA: uma reflexão sobre alguns dos aspectos macroestruturais.

Chega mais perto e contempla as palavras, cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra e te pergunta, sem interesse pela resposta, pobre ou terrível que lhe deres: trouxeste a chave?

*Carlos Drummond de Andrade*⁵

A sociedade encontra-se amparada por atributos culturais que interferem e influenciam no desenvolvimento social e econômico de um país. Nesse contexto, encontra-se a leitura, impondo-se cada vez mais como centro do hemisfério educacional – e social – de um mundo letrado.

Chegar mais perto, contemplar as palavras compreendendo o valor desse ato e poder interpretar as suas “mil faces secretas sob a face neutra”, seja em um texto ou no próprio contexto da leitura, não parece ser atividade que possa ser vista facilmente ou realizada de forma simplória. Antes de tudo, faz-se necessário encontrar “a chave”...

Encontrar “a chave”, nesse caso em particular para entender a leitura no cenário social brasileiro, incita-nos a questionamentos sobre alguns dos muitos aspectos macroestruturais na tentativa de compreender melhor as implicações contidas no ensino dessa atividade. Parece-nos mais adequado refletir sobre o sucesso e o fracasso na leitura, evitando respostas unilaterais e/ou descontextualizadas. Privando-se, assim, de delineamentos que denotam visão superficial, reducionista, ou respostas que focam somente os alunos, ou somente as práticas pedagógicas, como se esses fossem os principais e únicos responsáveis pelos resultados, sejam esses satisfatórios ou não.

Partindo desses pressupostos, julgamos necessário refletir sobre alguns dos aspectos macroestruturais que influenciam na formação do leitor. Dentre os principais aspectos, destacamos: demandas sócio-históricas que subsidiam muitas, se não todas, concepções e, conseqüentemente, todos os fatores educacionais; questões implícitas nos interesses político-sociais na formação do leitor; influências sociais e familiares enquanto contextos de suma importância para o desenvolvimento da leitura.

Julgamos de considerável importância discutir nesse trabalho sobre esses três eixos sociais, por inferirmos que as consequências das inter-relações entre eles determinam a exposição das crianças a maior ou menor contato com o mundo letrado, se caracterizando como aspectos de forte expressão no resultado da leitura competente.

⁵A Poesia *Procura da Poesia* é parte da obra **A Rosa do Povo**, escrita por Carlos Drummond de Andrade, entre 1943 e 1945, e publicada em 1945.

Para o melhor entendimento da influência desses três eixos descritos, começaremos tentando compreender essa invenção cultural a partir da evolução do seu conceito, de como foi concebida e trabalhada ao longo da história.

1.1 A evolução sócio-histórica do conceito de leitura.

SOLÉ (2003), citando DARNTON⁶, apresenta a evolução do conceito da leitura a partir do Iluminismo mostrando que na história do Ocidente, principalmente nos séculos XVI e XVII, era concebida como um exercício espiritual que conduzia o indivíduo à palavra divina. Naquela época, aprendia-se a ler decodificando textos religiosos em latim que, sendo trabalhados de forma distante da língua oficial, normalmente não propiciavam significações. Essa atividade era desvinculada das funções reflexivas e não significava, necessariamente, compreender o texto. As leituras variadas, distintas das litúrgicas, eram permitidas principalmente para intelectuais, literatos e elite. Somente na segunda metade do século XVIII, houve mudanças significativas e a leitura passou da condição de intensiva⁷ para extensiva – praticada de forma rápida e silenciosa, cujos textos possuíam conteúdos e características diversificados. A mudança conceitual sobre a leitura só ocorreu naquela sociedade a partir do acesso a diferentes materiais impressos. Como descreve a autora, “para a maioria das pessoas [a leitura] deixou de ser exclusivamente uma maneira de entrar em contato com a palavra sagrada e de participar de ritos litúrgicos e se converteu em uma maneira de ter acesso a pontos de vista diferentes, à atualidade, a mundos reais poucos conhecidos, a universos de ficção e a aquisição da cultura e do conhecimento, etc.” (SOLÉ, 2003, p. 20).

Dessa forma, a leitura deu um salto qualitativo no que concerne a sua funcionalidade prática, passando a ser concebida como fundamental para a sociedade, não apenas pelas práticas profissionais ou religiosas, mas também como lazer, divertimento e acesso à cultura. Porém, esse avanço não impediu a proliferação das vias contrárias, dos muitos vieses que existiam no acesso à leitura e que já haviam impregnado a sociedade. ZILBERMAN (1982, p. 14) analisa a história social da leitura, apresentando aspectos contraditórios existentes nos séculos XVII/XVIII, com a ascensão da burguesia:

⁶ DARNTON, R. (1993) **Histórias de la lectura, en formas de hacer historia**. Ed. Peter Burke – Madrid.

⁷ Leitura de poucos livros, usando as mesmas referências passadas por gerações, realizada em grupo e em voz alta atribuindo o caráter sacro (SOLÉ, 2003).

Uma história social da leitura não pode evitar a revelação dos aspectos contraditórios que revestem, não a prática de ler enquanto tal, mas a política que patrocina a sua expansão. De um lado, avultam os interesses econômicos e ideológicos: as necessidades do mercado cultural, produtor de obras para serem absorvidas e rapidamente substituídas por outras, num primeiro impulso a massificação; e a importância da afirmação das noções liberais promulgadas pela burguesia que, por esse meio, reivindica um lugar no elenco social que disputa o poder.

Desde que foi considerada no cenário social como uma fonte intelectual de conhecimento e saber, a leitura carrega em si uma forte influência da economia voltada para o mercado consumidor. Desde então, passou a estabelecer uma relação dialética, sendo que interesses econômicos e ideológicos ditam as regras, influenciando o comportamento social sob dois aspectos: de um lado cresce a comercialização do saber, da informação, da cultura letrada sob o imaginário popular convicto das necessidades de massificá-la por representar a mola propulsora para a libertação social; por outro lado, a promulgação do poder que é atribuído àqueles que detêm as práticas leitoras e, conseqüentemente, a certeza de servir como uma escada para a elevação social.

A partir dessa realidade sócio-histórica, a leitura passou a carregar o estigma do “poder” em vertentes bifurcadas. Dupla funcionalidade político-social que, até então, não conseguiu se desvincular dessas idéias. Assim, as muitas dimensões existentes na importância da leitura representam não apenas o sentido dubio proposto pelas diferentes interpretações que propiciam sobre um mesmo (con)texto, mas também a situação paradoxal em que as condições sociais lhe impõem. Os conflitos que incidem com a atribuição desigual de valores sobre a leitura, demonstram a rude situação desse “poder” que lhe foi conferido desde os séculos passados e segue em frente, conquanto a sociedade evolui.

Partindo dessa dualidade existente, a leitura pode passar de um ato simples, ingênuo, e aparentemente inofensivo, quando tomada como instrumento de prazer, de satisfação pessoal, de lazer, mediadora de interações sociais e culturais, e fonte para o desenvolvimento cognitivo, para se tornar um instrumento de opressão, coação, manipulação de massa. Dessa forma, pode “coisificar” e “robotizar” o pensamento humano, quando esse é impedido do acesso a sua atuação “libertadora” e promotora da “autonomia”.

A duplicidade na forma de “poder” com que a leitura é tratada acarreta as seguintes contraposições: se por um lado pode significar prática politizadora e conscientizante o suficiente para garantir a autonomia do ser humano em suas práticas sociais, por outro lado, pode determinar a submissão e a alienação. SILVA e ZILBERMAN (2004, p. 112-113) declaram:

Quando a sociedade se divide em classes antagônicas e mostra-se desigual em diferentes níveis, a leitura pode se apresentar na condição de um instrumento de controle, empregado sistematicamente pelos setores dominantes; neste caso, ela constitui elemento auxiliar de inculcação ideológica, colaborando para a permanência de situação privilegiada de grupos detentores do poder.

Comprometida dialeticamente, a leitura também pode se apresentar na condição de um instrumento de conscientização, quando diz respeito aos modos como a sociedade (...) se relaciona ativamente com a produção cultural (...). Nesse caso, a leitura coloca-se como um meio de aproximação entre os indivíduos e a produção cultural, podendo significar a possibilidade concreta de acesso ao conhecimento e agudização do poder de crítica por parte do público leitor.

Nesse contraponto, um olhar mais atento indica os caminhos paralelos por onde trilha – e sempre trilhou – o ensino da leitura. Sabemos que, em um mundo letrado, o desenvolvimento sócio-econômico de um país se torna restritamente vinculado ao desenvolvimento intelectual de seu povo. Isso ocorre em virtude da leitura crítica promover a libertação da ignorância e propiciar a transcendência de limitações impostas por uma situação específica – sejam essas social, econômica ou cultural. SILVA (1997) defende que a democratização do hábito da leitura não é interessante para a estrutura política brasileira, uma vez que o povo esclarecido questionará “o regime de privilégios, próprios da sociedade de classes”. Dessa forma, “as pessoas permanecem na condição de “jecas tatus” da leitura, não porque livremente optam por essa condição, mas porque os condicionamentos históricos e sociais não permitiram que elas saíssem dessa condição” (p.97).

Podemos entender que a leitura crítica, a partir das concepções de FREIRE (2007 c), é aquela que auxilia o homem a se posicionar no mundo. E essa posição deve ser não “só de estar na realidade, mas de estar com ela. A de travar relações permanentes com ela, cujo resultado é a criação concretizada no domínio cultural” (p.67).

Nesses termos, a leitura de um texto deve transcender a leitura da palavra escrita. A leitura de um texto deve estabelecer relação com a leitura da realidade. A leitura da palavra deve confrontar a leitura do mundo. Nessa inter-relação entre os diferentes tipos de leituras, e a leitura de texto entendida como uma forma de expressão e de registro de leituras de mundo, são construídas novas significações. A leitura da palavra torna-se um ato criativo, (re)construtivo, (re) significativo, por isso, crítica.

BELLENGER (1979, p.11) afirma que “o nível de maturidade política de um indivíduo depende de sua capacidade de ler certos textos de Direito ou certos autores”. Contudo, essas leituras só se tornarão críticas e capazes de desenvolver a maturidade política se o indivíduo, antes de aprender a ler a palavra escrita, teve oportunidade de aprender a fazer a leitura de mundo. Caso contrário, o indivíduo apenas repetirá o

conteúdo do texto fazendo intervenções superficiais, sem ter criatividade e criticidade para estabelecer relações profundas com a realidade.

SILVA (2005, p. 11) defende que “a leitura é um importante instrumento para a libertação do povo brasileiro e para o processo de reconstrução de nossa sociedade”. Entretanto, essa não parece ser uma realidade agradável à classe política. Afinal, um povo esclarecido significa um povo não submisso, um povo que não sucumbirá seus anseios ao imediatismo de medidas governamentais paliativas que pouco colabora para o bem comum. Nesse caso, a leitura madura⁸ e proficiente é interessante para quem?

1.2 Leitura: a utopia “demo-crata”⁹

Pensa-se e fala-se de uma democratização da escolaridade no Brasil. Porém, esse tema não é o discurso recente de políticos atuais. Desde a implantação do regime republicano, surgiram muitas expectativas em torno de reformulações para o sistema de ensino, e a partir desse período, muitas medidas foram adotadas na tentativa de organizá-lo. Contudo, o que podemos verificar no desenrolar da história é que, mesmo recebendo um pouco mais de atenção por parte do governo, não significa que a educação tenha alcançado o merecido destaque.

Com a modernização do Brasil pós-república, a escola buscou democratizar o ensino lentamente, mas os projetos educacionais criados e difundidos estavam voltados para o momento histórico que o país estava vivendo. O sistema de ensino foi reformulado em função das necessidades geradas pela industrialização. Assim, tornou-se mecanicista e o aprendizado foi estruturado em modelos que enfatizavam a repetição, tanto em habilidades quanto em comportamentos (BETENCOURT, 2000).

Os anos passaram, muitas discussões ocorreram e muitas propostas de mudanças surgiram. O conteúdo discursado sobre a importância e a urgência de se proceder a mudanças qualitativas na educação, continua sendo unânime dentre os integrantes de diversos segmentos sociais (políticos, professores, pais, empresários etc), dentre esses destacamos os políticos. Na tentativa de reafirmar a obrigação do estado garantida na Constituição, os governos estaduais e federal mantêm o discurso dos seus antecessores e divulgam, através de campanhas publicitárias vinculadas nos diferentes

⁸ Leitor maduro na concepção de LAJOLO (1982, p.52) significa leitor que alcançou “a maturidade construída ao longo da intimidade com muitos e muitos textos. É aquele para quem nova leitura desloca e altera o significado de tudo que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida.”

⁹ Esse subtítulo significa a indignação retratada no transcorrer do texto em que a leitura foi tratada do lado oposto do real sentido da democracia. Segundo o Dicionário Eletrônico Houaiss, o termo “demo” significa tudo aquilo que é feito para demonstração com finalidades comerciais; e “crata” é um propositivo que pode designar “investido do poder popular”.

meios de comunicação, “o direito de todos” serem alfabetizados. As atuais propagandas enfatizam os projetos do governo que visam propiciar aos indivíduos condições de acesso a educação de qualidade, a materiais didáticos, e suporte financeiro às classes menos favorecidas para que todos possam atuar na sociedade na condição ativa de cidadão. Porém, mesmo diante de tantas preocupações e tantos projetos, as estatísticas sobre o “analfabetismo” e o “analfabetismo funcional” crescem sem limites.

SILVA (1997) manifesta e defende a idéia de que os problemas sociais da leitura dependem de uma política de estado e de cidadãos, que precisa estar direcionada para a democratização do ato de ler. Nessa perspectiva, democratizar a leitura não perpassa por práticas individuais, mas depende da ativação das responsabilidades particulares de todos os segmentos sociais e da conscientização da importância de ações político-pedagógicas fundamentais para tornar viável o ato de ler. A leitura, portanto, não representa uma prática isolada, e sim, uma *práxis* social construída no transcorrer do processo histórico, sendo inerente a determinadas condições para que seja efetuada com coerência. Assim, o autor reafirma sua crítica à situação educacional brasileira, apontando que a leitura está subjugada a uma “*lei-dura*” – “conjunto de restrições agudas que impede a fruição da leitura, do livro, por milhões de leitores em potencial” (p. 39).

Sendo caracterizado como uma “*lei-dura*”, podemos pensar na arbitrária base desse contexto que está diretamente vinculada às organizações e interesses políticos, cujo poder dificulta ou facilita a gênese de leitores proficientes e de “homens-leitores”. SILVA (2005, p.11-12) ilustra essa situação afirmando que “o acesso à leitura e aos livros nunca conseguiu ser democratizado em nosso meio. A tão-propalada ‘crise da leitura’ não é uma doença destas últimas décadas, nem deste século: ela vem sendo reproduzida desde o período colonial, juntamente com a produção do analfabetismo, com a falta de bibliotecas e com a inexistência de políticas concretas para a popularização do livro”.

Mais adiante, o autor afirma que “a crise da leitura no Brasil não é, em essência, uma ‘crise’, mas um *programa* muito bem planejado por aqueles que detêm o poder.” A importância maior para as classes dominantes é manter o povo na ignorância de tal maneira que as causas que originam a miséria, a marginalização social e cultural se mantenham obscurecidas ao máximo. Por esse motivo, não “interessa que o povo tenha acesso ao conhecimento através do livro” (SILVA, 2005, p. 37).

Entretanto, a relação entre leitura e conscientização não está restrita ao acesso ao livro, porque a disponibilidade dos mesmos não garante, por “si só e necessariamente, o surgimento da leitura enquanto uma experiência de prazer e de conhecimento objetivo da realidade” (SILVA, 2005, p. 13-14). Dessa forma, é preciso ir mais fundo na realidade da leitura e entender que, aliada ao pouco acesso aos livros, estão as implicações do

próprio sistema educacional para com o ensino da leitura. Inclusive a atribuição de valor sobre a leitura do livro que a distancia da leitura de mundo.

CASTRO (2006) pesquisou os referenciais e conceitos sobre a leitura e o leitor na mídia escrita brasileira nas últimas três décadas. Para o autor, o centralismo na palavra escrita inunda o imaginário social sobre a leitura transformando o livro na própria “metonímia da leitura”.

A escola precisa repensar na proposta de ensino da leitura pelo menos sob três aspectos: *como objetivo de conhecimento em si mesma*, na qual, o aprendizado da leitura deve se pautar na compreensão do que se lê, na inserção da leitura em contextos significativos, e na utilização de métodos que visam ensinar meios flexíveis em cada situação concreta; *como um instrumento de conhecimento*, em que é necessário ensinar a ler de forma que as estratégias de leitura sejam usadas de acordo com os objetivos de aprendizagem; e *como um meio para o prazer, para o desfrute e para a distração*, em que sejam desenvolvidas atividades concretas, cuja ênfase esteja na leitura de interesse dos alunos, que eles leiam o que querem ler, no seu ritmo, vendo e analisando a leitura de colegas e dos professores, sem que haja uma cobrança específica depois da leitura. “Trata-se, simplesmente, de ler por ler” (SOLÉ, 2003, p. 30-31).

SILVA e ZILBERMAN (2004, p. 115) afirmam que “um projeto que objetive suprimir as deficiências do sistema educacional brasileiro tende a colocar em primeiro plano a sólida formação do leitor, esperando, no mínimo, torná-lo apto a compreender o(s) sentido(s) do(s) texto(s), no máximo que esse leitor se mostre crítico e criativo perante os materiais lidos e o mundo a que esses se referem”. Nesses termos, a pedagogia da leitura deve ser alicerçada no objetivo maior de tornar os cidadãos, no mínimo, leitores proficientes, e atingindo o máximo quando conquista esses leitores ao universo prazeroso da leitura tornando-os, também, homens-leitores.

A pedagogia da leitura tão almejada não condiz com os resultados apresentados pelas avaliações (PISA, SAEB, ENEM), em diferentes anos. Ao analisarmos os índices dessas avaliações e das pesquisas sobre leitura, poderemos verificar que pouquíssimos alunos estão alcançando as condições mínimas para serem considerados leitores proficientes, ou leitores ativos, como denomina SOLÉ (2003). Nas palavras dessa autora, “leitor ativo é aquele que processa, critica, contrasta e avalia a informação que tem diante de si, que a desfruta ou a rechaça, que dá sentido e significado ao que lê” (p. 21). Poderemos, até mesmo, inferir que o privilégio de concebê-la como algo prazeroso, dinâmico e enriquecedor, ou seja, o direito de optar por se tornar homens-leitores é restrito a um número quase que insignificante. Dessa forma, são estipuladas situações incômodas para os que acreditam em uma sociedade mais justa, mais igualitária, mais

democrática, menos discrepante. Esses incômodos decorrem de verdades impostas pelo uso inadequado de poder que a leitura exerce.

A situação da leitura no Brasil apresenta algumas destas verdades discrepantes, apresentadas por PERINI (2004, p. 78-79): “a maior parte da população brasileira adulta é funcionalmente analfabeta”, ou seja, é somente capaz de realizar tarefas simples como decifrar o letreiro do ônibus e assinar o nome, sem conseguir compreender adequadamente uma página completa; apesar do aumento significativo da taxa de escolarização, “a escola não está vencendo o desafio de alfabetizar funcionalmente a parcela da população que consegue chegar a ela”; se o objetivo primordial da escola é a alfabetização funcional e não se está alcançando resultados satisfatórios “alguma coisa deve estar fundamentalmente errada com a escola neste particular”.

A escola, enquanto entidade encarregada de ensinar a ler, interpreta essa função de forma mecanicista e estática. E, mesmo munindo as crianças de instrumental necessário que lhes garantam a automatização da leitura, não significa que as converta necessariamente em leitores (ZILBERMAN, 1982).

O mecanicismo educacional distancia a leitura da palavra da leitura do mundo, tornando o ato de ler livros esvaziado da realidade e impedindo que o educando desenvolva a consciência crítica. Assim, mesmo que o educando aprenda a decifrar os códigos linguísticos, a leitura da palavra não representará, necessariamente, algo que traga significados construtivos na sua vida. Nas palavras de FREIRE (2007c, 67), esse tipo de relação entre o leitor e a leitura só possibilita a “compreensão mágica” da realidade. Essa compreensão é característica da “consciência intransitiva”, que “implica num total enclausuramento do homem em si mesmo, soterrado, se assim se pode dizer, por um tempo e um espaço todo-poderoso”.

PERINI (2004, p. 115) defende que, “uma pedagogia da leitura que objetiva a transformação do leitor e, através deste, da sociedade dificilmente se funda na descrição da estrutura do(s) texto(s). Mais do que isso, uma pedagogia da leitura de cunho transformador propõe, ensina e encaminha a descoberta da função exercida pelo(s) textos(s) num sistema comunicacional, social e político”.

Nesse sentido, SILVA (1997, p.52-53) analisa a relação da educação com a leitura, declarando que, se o acesso à essa atividade está condicionada à escolarização, o ato de ler está submisso aos objetivos que a escola tenta atingir através de seus métodos e programas. Com isso, a finalidade da leitura é predeterminada pela política educacional que, sendo formulada a partir da ideologia tecnocrata, percebe-se como conseqüências a *discriminação*, o *falseamento dos conteúdos inseridos nos livros*, a *submissão ao texto juiz*, *recepção mecânica e não-significativa*, etc [grifos do autor]. Outra conseqüência, é representada pela interpretação única, que é validada pelo

professor ou pelo livro didático, ficando o aluno sem a oportunidade de construir sua própria significação. Nessa visão, “o processo de imbecilização dos leitores, executado através de textos socialmente inócuos e de sua abordagem metodológica opressiva e retrógrada, cumpre uma função meticulosamente calculada pelo poder dominante, ou seja, a permanência da consciência ingênua, do irracionalismo entre as massas populares.”

O panorama que nos cerca e nos impõe realidades díspares, em que as diferenças intelectuais se evidenciam pelo contexto social, não pode ser fator determinante para a estagnação do ato ler, como apresentou TERZI (2002) em sua pesquisa. O ensino e o desenvolvimento do ato de ler deve partir da realidade do contexto social dos indivíduos a partir da compreensão da leitura como uma importante via de comunicação, de relações sociais e de práticas políticas, como afirmou PERINI.

Por essas razões, investigar a leitura requer uma análise cuidadosa, permeando múltiplas influências que subjazem a esse seguimento. Refletir sobre a leitura não pode ser simplesmente analisar o processo pelo qual o indivíduo desenvolve habilidades cognitivas para compreender códigos de comunicação. As contradições sociais implicadas na esfera em que a leitura está envolvida interferem diretamente nas dificuldades ou facilidades em desenvolvê-la, como tem ocorrido no Brasil. SILVA (1997, p. 49) afirma que “a raridade da leitura e, portanto, de leitores na sociedade brasileira é um mero reflexo de uma política ‘caolha’, que domestica os homens e impede o exercício da consciência e da razão. Esclarecer esse problema é um dever; denunciá-lo é uma obrigação moral”.

1.3 Contextos social e familiar: eixos que interferem no aprendizado da leitura.

SILVA (1997) não despreza a importância da contribuição e da responsabilidade do meio familiar na formação do leitor, mas adverte que “a família também sofre as influências de uma estrutura social onde impera o utilitarismo, o consumismo, e a alienação” (p. 97). SALLES (2005) discorre que, aliadas aos fatores familiares, existem incongruências no próprio ensino brasileiro em que os problemas decorrentes nas abordagens de ensino perpassam por várias gerações, e “cujas discussões, geralmente infrutíferas, se sobrepõem às mudanças necessárias” (p. 52).

A aquisição e o desenvolvimento da leitura encontram, como fonte de significativa influência, o tratamento multifacetado subjacente aos diferentes segmentos sociais. Isso ocorre como consequência de as condições de desenvolvimento da cognição humana transcorrerem a partir das interações sociais. Essa é uma realidade cuja força

resplandece na teoria vigotskiana, na qual apresenta a construção do desenvolvimento cognitivo sob dependência do contexto sócio-histórico. Para VIGOTSKI (2003a), quando a criança chega à escola já possui um repertório de aprendizados, o que lhe confere a condição de se deparar com situações de aprendizagens acerca das quais já possui uma história prévia adquirida nas relações sociais vivenciadas. O autor defende a função da linguagem enquanto mediadora elementar que propicia o desenvolvimento através da relação signo e significado. Descartando a idéia de que a abstração surge intuitivamente, de forma súbita e irrevogável, demonstra que as operações com signos são frutos do resultado de processos prolongados e complexos, de natureza histórica.

VIGOTSKI (2003a) conceitua internalização como sendo um processo que parte sempre da realidade social que o indivíduo está submetido, promovendo a apropriação do sujeito àquilo que lhe é apresentado pelas relações sociais.

Certamente, os estímulos extrínsecos que se originam das experiências nas práticas sociais possibilitam tanto o desenvolvimento quanto as aprendizagens, ou a inibição dos mesmos. É preciso pensar no fato de que as crianças não vivenciam interações decorrentes de contextos sociais iguais, o que as torna vulneráveis a internalizar certas experiências, crenças, valores e práticas, que muitas vezes, destoam do modelo idealizado pelos projetos pedagógicos aplicados no Brasil.

SALLES (2005, p. 51) afirma que “como a leitura é uma invenção cultural e seu aprendizado depende de um treino sistemático, as diferenças ambientais em exposição a materiais impressos nos anos pré-escolares têm efeito na variação da habilidade de leitura”. É o que apontam pesquisas, como a apresentada a seguir.

A pesquisa de TERZI (2002) retrata o fato de que muitas crianças de classes menos privilegiadas chegam à escola com exposição limitada à escrita e sem experiência de letramento. Essas crianças são expostas a um programa pensado e instituído nos padrões de classes média e alta, não sendo considerada a realidade em que vivem, o potencial que apresentam e o crescimento intelectual divergente dos parâmetros determinados como “ideal”. Além disso, estão imersas em uma comunidade que atribui pouca função à escrita e pouca importância à educação formal, o que colabora para reafirmar o discurso determinista da escola que atribui o fracasso escolar à incapacidade da própria criança. Assim, o fracasso na leitura é algo natural, previsto e justificado.

Para essa autora, a “história de letramento das crianças influencia seu desenvolvimento posterior de leitura”, entretanto, as crianças que não têm acesso ao letramento, quando lhes são dadas oportunidades através de condições propícias, pode-se reverter a situação obtendo resultados satisfatórios, “uma vez que tais condições são facilmente superadas”. Contudo, a escola ignora “a relação da comunidade com a escrita, o grau de letramento das crianças, assim como todo o saber anteriormente adquirido por

elas”. Esses fatores impossibilitam o avanço da leitura, e a escola age decidindo ensiná-las o que considera melhor uma vez que, do seu ponto de vista, as crianças nada sabem. “Conseqüentemente, ela não propicia às crianças condições para a continuidade de seu desenvolvimento; ao contrário, impõe uma ruptura no processo” (TERZI, 2002, p. 147-148).

A ruptura se dá pelo fato de que o desenvolvimento intelectual não pode ser considerado como um processo dissociado do contexto social do indivíduo. É uma construção ininterrupta, que se deve acatar e respeitar o conhecimento prévio e a partir do qual se subsidia as aquisições futuras. Nesse entendimento, a leitura de um texto não deve ser trabalhada distante da leitura da realidade em que as crianças estão submetidas e de onde constróem suas primeiras percepções de mundo; deve sim, partir dessa realidade para conduzi-las a outras instâncias e mundos diferentes.

FREIRE (2006, p. 11, 15) adverte que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Quando retoma a infância, o autor se lembra dos primeiros passos na habilidade de ler quando fora alfabetizado no quintal de casa. O encontro com a educação formal ocorreu de forma eficaz, uma vez que “a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a ‘leitura’ do mundo”.

A escola precisa adequar-se às necessidades reais de alunos contextualizados socialmente, não sendo possível trabalhar a leitura propiciando uma quebra na vida desses alunos como se existissem dois mundos paralelos nos quais atuam: um “social”, dinâmico, repleto de descobertas através da construção do conhecimento; e outro, “escolar”, fragmentado, dissociado, apinhado de obrigações aparentemente sem sentido. Dessa forma, a leitura pode representar a oposição de um caminho funcional que promove o lazer, constrói e difunde a cultura, a informação, e o desenvolvimento cognitivo através de atividades enriquecedoras, para representar um caminho repleto de significativas frustrações.

SOARES (2004, p. 23-24), citando LACERDA¹⁰, apresenta a dissociação entre o contexto das crianças e as práticas pedagógicas que negam o seu discurso, negam a realidade de sua classe, desprezando a visão de mundo que possuem em detrimento da legitimação do discurso das classes dominantes, o qual lhes é imposto como critério de qualidade. Entretanto, o mesmo conteúdo ideológico que impõe mudanças não as conduz para além desse novo discurso. Dada a aquisição da linguagem escrita, percebe-se que “a barreira do acesso à leitura se concretiza não só por mecanismos de sonegação de material escrito às camadas populares, mas também por mecanismos de distribuição seletiva desse material, mecanismos que impõe a forma de consumo”.

¹⁰ LACERDA, N. G. (1986) **Manual de Tapeçaria**. Rio de Janeiro, Philobiblion/Fundação Rio.

Apesar de todas essas dificuldades, SOARES (2004, p. 19, 21) afirma que o acesso à leitura é considerado bom em nossa cultura grafocêntrica, pois é atribuída a essa atividade um valor absolutamente positivo, uma vez que traz benefícios óbvios e indiscutíveis tanto para o indivíduo quanto para a sociedade. Contudo, há visões incomuns entre as diferentes classes sociais quando se pensa na função dessa habilidade, como aponta a autora: “pesquisas já demonstraram que, enquanto as classes dominantes vêem a leitura como fruição, lazer, ampliação de horizontes, de conhecimentos, de experiências, as classes dominadas a vêem pragmaticamente como instrumento necessário à sobrevivência, ao acesso ao mundo do trabalho, à luta contra suas condições de vida”.

Reduzida a um simples instrumento funcional pelas classes menos privilegiadas economicamente, o conceito de leitura parece apregoar a idéia de uma ditadura do saber: tem que aprender a ler se quiser, simplesmente, ser “alguém”. Particularizando a questão, a leitura parece ser vista no meio social pouco abastado, e, por conseguinte, estendida ao meio educacional dessa, apenas para viabilizar recursos profissionais. Em consequência, é aceita, determinada, e trabalhada como uma ferramenta imprescindível para uma realidade social dinâmica e concreta imposta pelo mercado de trabalho.

No entanto, a leitura tem outra(s) finalidade(s) além do uso instrumental em um mundo letrado: conduzir os alunos a se interessarem por aprender a ler pela satisfação decorrente da compreensão de que há outras dimensões no ato de ler, pela interação que promove, e pelos muitos desenvolvimentos que possibilita, e essas devem ser a primazia de seu ensino. As propostas metodológicas de leitura devem estar calcadas não na obrigatoriedade dessa ação cognitiva, como sendo somente uma atividade funcional; mas sim, na possibilidade de desfrute e descoberta, do crescimento pessoal, das interações com outros pensamentos, na superioridade de suas funções enquanto promotora da autodescoberta ante a suas funções pragmáticas. MORAIS (1996, p. 12) defende que:

A leitura é uma questão pública. É um meio de aquisição de informação (e a escritura um meio de transmissão de informação), portanto, um componente de um ato social. Mas ela constitui também um deleite individual. Temos o direito de exigir dos estados que trabalhem para o progresso social e, por que não?, que garantam também as condições do prazer pessoal. Por conseguinte, os estados têm o dever de agir de tal forma que possam, se quiserem, usufruir da leitura e da escrita.

No ponto de vista que aqui se defende, o ensino da leitura deve se pautar em dois pólos suplementares quanto à formação de leitores proficientes: um objetivo e outro

subjetivo. O objetivo centra-se no desenvolvimento de habilidades cognitivas, para que o aluno desenvolva suas potencialidades, sendo capaz de perceber em si a condição de um ser humano, esboço de si e em si mesmo, podendo projetar-se conscientemente e com livre-arbítrio de escolhas, decisões e construções de sua vida, de sua própria história. O subjetivo deve partir do valor atribuído à leitura, procedendo da própria condição social do existir humano em um mundo letrado que precisa ir para além das concepções já existentes, quando questiona as verdades do mundo e suas próprias verdades. Assim, a leitura propicia ao ser humano, independente de sua classe social, conhecer-se, e conhecendo-se, perceberá, de fato, a realidade da qual faz parte.

Podemos inferir que o contexto social e familiar interferem significativamente no desenvolvimento da leitura, mas não é fator determinante em sua proficiência. Assim como, no contexto educacional, a maneira como cada instituição de ensino emprega uma, ou mais, das abordagens metodológicas podem representar fortes influências, tanto na aquisição quanto no desenvolvimento dessa atividade. Para melhor elucidar essa questão, faz-se necessário conhecer as abordagens teóricas que embasam as metodologias educacionais.

2. ABORDAGENS TEÓRICAS: os modelos de ensino-aprendizagem e os processos de leitura

[Quando descobriu os livros?] Aos 15 anos, quando li *Os Sertões*, de Euclides da Cunha. Queria me ver livre dos livros da escola, de que não gostava nem um pouco. (...) Não larguei mais. Até hoje sei de cor aquele começo. Foi emocionante quando cheguei à segunda parte. Vi que ele falava de uma coisa que eu conhecia. Achava que os livros só falavam de coisas estranhas, mas percebi que estava enganado. Comecei a sentir o sangue pulsar nas veias quando vi que *Os Sertões* falava de pessoas de que eu já tinha conhecimento. Ia lendo, lendo, lendo e começava a chorar e a tremer (...). Porque era a inauguração da minha sensibilidade e o livro começou a ser uma coisa que eu sempre recorria.

Tom Zé¹¹

O conceito de leitura é tão variado que se pode inferir a sua unicidade para cada pessoa que tenta explicar esse termo a partir de seu ponto de vista e suas experiências sobre essa ação cognitiva.

Tão expressivo quanto os conceitos de leitura são os sentimentos que despertam nos leitores. Para Tom Zé, o livro “*Os sertões*” foi o responsável por inaugurar a sua sensibilidade, quando percebeu outras funcionalidades da leitura. Marcel Proust¹² descreveu o que essa descoberta lhe causou desde muito novo quando trocava brincadeiras e passeios para ficar na companhia de livros, sua maior fonte de prazer. Entretanto, pode-se encontrar relatos autobiográficos em que a leitura tenha sido marcada na infância por experiências negativas, principalmente na fase de aquisição, como relatou Graciliano Ramos (1993), em seu livro “*Infância*”.

Graciliano Ramos relata o processo árduo, lento e difícil que enfrentou durante a aquisição da leitura. As suas experiências negativas, tanto em família quanto na escola, só foram vencidas com o auxílio da sua prima Emília que o auxiliava nas atividades leitoras, e com o apoio do tabelião Jerônimo Barreto, que possuía uma grande biblioteca em casa e ao disponibilizá-la ajudou esse autor a descobrir o prazer de ler. Esse livro nos permite questionar como alguém que teve experiências tão negativas se tornou, mais tarde, um assíduo leitor e um escritor consagrado. Podemos inferir que a quebra das barreiras e das dificuldades foram realizadas por causa da mediação assumida por Emília e por Jerônimo, cujas formas de conduzir aquele pequeno aprendiz nos caminhos de leitura fizeram com que um novo olhar surgisse, atribuindo sentido para essa atividade.

O exemplo desses dois personagens que influenciaram positivamente na vida de

¹¹ TOM ZÉ, (2004) em entrevista para a revista V - nov/dez.

¹² PROUST, M. (2001). **Sobre a leitura**. Trad. Carlos Vogt. – Campinas, SP: Pontes.

Graciliano Ramos¹³ faz-nos compreender a importância da atuação que os mediadores do ensino e do desenvolvimento da leitura têm nessa fase de aprendizagem. O repúdio proveniente da maneira imposta com que essa atividade era trabalhada distanciava Graciliano Ramos dos livros. Porém as dificuldades foram vencidas quando esse autor se deparou com pessoas que o conduziram a conhecer o valor universal do ato de ler; o prazer de descobrir e de (re)construir um sentido para cada leitura. Em muitos casos, quando a criança não encontra um mediador que atue adequadamente durante essa fase de aprendizagens, as experiências negativas acabaram inibindo o processo de desenvolvimento da leitura por passar a representar atividade não prazerosa.

Em meio a todas as situações que interferem e influenciam a leitura, muitas pessoas acabam descobrindo diversos significados para a vida através do ato de ler. Muitas descobrem a existência de mundos diferentes, o prazer de conhecer idéias de pessoas inacessíveis, o valor inestimável de poder viajar em pensamentos alheios, tão difíceis de serem acessados senão por meio de livros.

O ato de ler pode ser entendido como a capacidade de processar os significados de um texto através de ações interativas, inconscientes e conscientes, usando diferentes estratégias¹⁴ e recursos para interpretar de forma lógica e coerente tanto os objetivos quanto as subjetividades contidas nas proposições. Esses processos permitem a atribuição de possíveis sentidos que podem ser feitos a partir de conhecimentos prévios, das experiências de vida, de objetivos pessoais, da capacidade de fazer abstrações decorrente da maturidade e das experiências com diversas leituras.

A partir dos diferentes processos pelos quais passa o ato de ler, pode-se construir e reconstruir sentidos cada vez mais ricos acerca dos elementos presentes no texto. A interação entre os conhecimentos e informações de um leitor com a *materialidade lingüística*¹⁵ possibilita que as idéias do autor sejam extrapoladas, recriadas, reelaboradas. As abstrações idiossincráticas acabam norteando o(s) sentido(s) de um texto, pois interagem dinamicamente com as idéias centrais do autor, e ambas se mantêm sempre abertas a novas e possíveis elaborações e reelaborações. SOARES (2004, p. 28) declara que “um texto multiplica-se em infinitos textos, tantos textos quantas

¹³ RAMOS, G. (1993). Infância. Rio de Janeiro: Record.

¹⁴ KATO (2002) apresenta e analisa a ambivalência das conceituações teóricas referentes ao termo “**estratégias**” a partir do uso desse por lingüistas e psicolingüistas. A autora afirma que o leitor pode recorrer a diferentes estratégias, dependendo da complexidade do estímulo, que pode ser decorrente tanto de problemas na estrutura do texto quanto da maturidade do leitor, conceituando *estratégias cognitivas em leitura* como sendo aquelas que “designam os princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor”, ao tempo em que estratégias metacognitivas em leitura são os “princípios que regulam a desautomatização consciente de estratégias cognitivas” (p. 109; 124). Aqui compartilha-se dessas conceituações.

¹⁵ KOCH e ELIAS (2006, p 19) definem “materialidade lingüística” como o “elemento sobre o qual e a partir do qual se constitui a interação”, para essas autoras, a leitura é “uma atividade baseada na interação autor-texto-leitor”.

leituras houver. Cada leitura construirá um novo texto, produto de determinações múltiplas.” KOCH e ELIAS (2006, p. 19) falam em “um sentido para o texto”, e não “do sentido [do texto]”, pois, na atividade de leitura, ativamos muitos conhecimentos que interagem com as idéias do autor. A bagagem sociocognitiva¹⁶ orienta a produção de sentido na atividade de leitura.

Nesse ponto de vista, cada vez que um mesmo texto é lido, torna-se único enquanto leitura. Único para as individualidades de cada leitor, único cada vez que é lido por um mesmo leitor, entretanto, mantendo-se a unidade central decorrente de atributos semânticos¹⁷ que são compartilhados com todos os leitores e em todas as leituras desse mesmo texto. A unidade central de um texto é o elemento que possibilita a comunicação entre leitor-autor, e a construção de um sentido universal.

A intenção da leitura regula a interação entre o conteúdo do texto e o leitor. Os objetivos do leitor, portanto, “nortearão o modo de leitura, em mais tempo ou menos tempo; com mais atenção ou com menos atenção; com maior interação ou menor interação” (KOCH e ELIAS, 2006). Para MORAIS (1996, p. 13), “não lemos todos um mesmo texto da mesma maneira. Há leituras respeitadas, analíticas, leituras para ouvir as palavras e as frases, leitura para reescrever, imaginar, sonhar, leituras narcisistas em que se procura a si mesmo, leituras mágicas em que seres e sentimentos se materializam e saltam diante dos nossos olhos espantados”.

Podemos inferir que a leitura é uma atividade tão complexa que os leitores utilizam comportamentos e estratégias diferentes cada vez que lêem um texto. Dessa forma, existem vários tipos de leitura, determinados por diferentes condições e objetivos (MORAIS, 1997; TOLCHINSKY e PIPKIN, 2003). Por esse motivo, entende-se que o ato de ler é regido por “um conjunto de habilidades que envolve estratégias de vários tipos” (KATO, 2002, p. 106, 68). Essas “estratégias são influenciadas por vários fatores: o grau de novidade do texto, o local do texto, o objetivo da leitura, a motivação para a leitura etc”.

A leitura, portanto, requer o uso de diferentes habilidades e processos mentais que exercem uma relação dinamicamente dialética, pois, ao mesmo tempo que ela possibilita o desenvolvimento cognitivo, emocional, social de cada indivíduo, essa atividade depende substancialmente dos mesmos para a sua efetivação.

As primeiras pesquisas sobre leitura, na perspectiva da psicologia sistemática e publicadas no ano de 1886, foram realizadas por J. Mckeen Cattell no laboratório de Wundt, em Leipzig. Nas duas experiências, os sujeitos eram testados em relação ao

¹⁶ Para KOCH e ELIAS (2006, p. 21), bagagem sociocognitiva são os “conhecimentos da língua e das coisas do mundo”.

¹⁷ Aqui, entende-se como “atributos semânticos” a relação entre a significação de signos com a representação do sentido dos mesmos nos enunciados. Ou seja, o entendimento que, por exemplo, a palavra “banco” possui muitos significados, mas o contexto determinará o seu sentido em cada enunciado específico.

tempo que levavam para ler palavras e letras sem nenhuma relação e palavras e letras relacionadas entre si. O que chama a atenção desde o período que se iniciam as pesquisas sobre leitura é a polêmica entre a maneira de se processar as palavras, que já dividiam a opinião dos cientistas: existiam os que defendiam o reconhecimento da palavra de forma global, e os que afirmavam que o reconhecimento passava pela seqüência das letras e dos grupos de letras que a compunham (VENEZKY¹⁸, citado por SOLÉ, 2003). Podemos, então, perceber, que desde as primeiras experiências, os cientistas já percorriam caminhos, aparentemente, controversos.

Por esse motivo, decidimos apresentar as principais idéias concernentes a cada uma das abordagens que descrevem os processos envolvidos no ato de ler. Para um melhor entendimento sobre cada um desses processos (*top-down* e *bottom-up*), devemos entender que, na realidade, não se tratam de premissas contraditórias, mas sim complementares – como aponta KATO (1999) –, e expor, também, o modelo que representa a união, ou melhor dizendo, a intersecção entre esses dois modelos: o interativo¹⁹.

Consideramos importante ressaltar a relevância atribuída às pesquisas embasadas em campos teóricos múltiplos, apresentadas pelas abordagens descritas a seguir, para somar-se a possíveis novas leituras e releituras do ato de ler. As informações teóricas podem e devem servir como suporte, apoio, guia reflexivo, fonte para elucidações de conflitos.

2.1 Principais abordagens de ensino a partir dos processos de leitura

Embora seja difícil conjugar as teorias que embasam os estudos sobre os mecanismos da leitura, principalmente distinguindo-as a partir dos processos que regem as habilidades de leitura – e de escrita – convém apresentar as três concepções que abarcam as pesquisas atuais. Existem dois campos teóricos, dois modelos, que promulgam estudos e reflexões sobre processos, implícitos e explícitos, e habilidades subjacentes à leitura numa proposta unidirecional. E existe um terceiro campo teórico que surge da tentativa de unificar as contribuições das pesquisas desses dois anteriores e os seus modelos teóricos. Esse se constitui como um modelo multidirecional que analisa as diferentes habilidades, múltiplas possibilidades e estratégias de leitura realizadas por um mesmo sujeito.

¹⁸ VENEZKY, R. L. (1984): The history of reading research, em PEARSON, P. D. (ed.): Handbook of Reading Research. Nueva York. Longman, p. 3-37.

Cada abordagem sobre a leitura segue diferentes linhas de raciocínio, estabelecendo critérios de análise, verifica e determina o objeto central do estudo e das reflexões, e expõe os processos usados na atividade de leitura. Com base nesses pressupostos, acreditamos que as concepções teóricas, os delineamentos práticos que as especificam, e a maneira como as pesquisas são realizadas em cada uma, as abordagens podem ser agrupadas de acordo com os princípios norteadores de um dos três modelos de processamento: ascendente (*bottom-up*), descendente (*top-down*), e interativo. As abordagens de ensino, portanto, distinguem-se entre si a partir dos processos realizados pelo leitor durante o ato da leitura, compreensão e interpretação de um texto.

2.1.1. O modelo ascendente (*bottom-up*)

O modelo ascendente prevê o uso linear e indutivo das informações. O leitor processa inicialmente seus elementos composicionais, seguindo um processo hierárquico que obedece às seqüências. Nesse ponto de vista, a leitura é sempre processada a partir de suas unidades menores – letras, sílabas –, para as partes mais amplas – palavras, textos – sendo que os dados são os guias da leitura. Assim, o leitor estabelece a relação das palavras decodificadas com os respectivos significados, e compreende o texto através da análise e da síntese (KATO, 2002; SOLÉ, 1998; MORAIS, 1997).

Essa concepção pode ser identificada como pertencente a uma abordagem estruturalista, que trata a leitura como “um processo de decodificação e, posteriormente, de compreensão” (MORAIS, 1997, p.23).

A decodificação é o reconhecimento do material lingüístico com o significado que ele fornece (MENEGASSE, 1995). Essa habilidade não ultrapassa a identificação visual dos códigos lingüísticos, fazendo a associação desses com o objeto que representa. Através da automatização desse reconhecimento se identificam palavras, mas a leitura não modifica os pensamentos do leitor, não propicia reflexões, não promove em si a compreensão, e tampouco a interpretação. É o simples ato mecânico de associar códigos aos seus respectivos sons através da identificação visual das palavras.

MORAIS (1996) defende que a decodificação é que impulsiona a leitura, servindo como propulsor dessa habilidade. A criança precisa, antes de tudo, compreender o princípio alfabético, e esse lhe dará suporte para o progresso na leitura.

Esse modelo de processamento é facilmente encontrada nos métodos sintéticos, aqueles mais tradicionais que utilizam o acesso ao código mediante o nome das letras e

ressaltam atividades de soletrar, e nos métodos fonéticos que fixam o aprendizado da leitura na correspondência som-grafia das letras (SOLÉ, 2003).

As propostas pedagógicas embasadas no modelo ascendente valorizam as habilidades de decodificação por considerar que, dessa forma, o leitor compreenderá o texto por poder decodificá-lo totalmente. O modelo centra-se no texto, e não consegue explicar fenômenos como as constantes inferências que resultam da soma de informações realizadas no curso da leitura, a não-percepção de erros tipográficos, e até mesmo o fato de compreender um texto sem que seja entendida a totalidade de seus elementos (SOLÉ, 1998).

Os métodos que enfatizam esse modelo formam leitores presos ao texto, e sua interpretação é condicionada às informações contidas no mesmo, por isso faz a leitura detalhada de cada elemento presente. Analisando e descrevendo esse tipo de leitor, KATO (2002, p. 51) afirma que “é aquele que constrói o significado com base nos dados do texto, fazendo poucas leituras das entrelinhas, que aprende detalhes detectando até erros de ortografia (...), mas que não tira conclusões apressadas. É, porém, vagaroso e pouco fluente e tem dificuldade de sintetizar as idéias do texto por não saber distinguir o que é mais importante do que é meramente ilustrativo ou redundante”.

O processo ascendente, portanto, apresenta-se como um modelo seqüencial, cuja hierarquia na aprendizagem determina um procedimento linear, sempre partindo do mais simples para o mais complexo, e considera que o leitor, bem treinado nos procedimentos de decodificação, compreenderá melhor por ser capaz de decifrar totalmente o texto.

2.1.2. O modelo descendente (*top-down*)

O modelo descendente (*top-down*) apresenta a idéia de que o leitor não realiza o procedimento seqüencial letra por letra, palavra por palavra, para realizar uma leitura proficiente. Ou seja, não realiza uma leitura linear e decodificada como ocorre no modelo descendente. É desprezada essa possibilidade por se acreditar que a leitura decorre do reconhecimento visual e automático das palavras, de forma que os estímulos visuais desencadeiam uma representação interna, ou código, que, ao ser acionado, remete o leitor a sua teoria sobre o mundo²⁰.

²⁰ O ser humano possui uma teoria sobre como é o mundo, e essa é a base de todas as percepções e compreensões, é a raiz do aprendizado, a fonte de esperança, medo, motivos, expectativas, raciocínios e criatividade. E essa teoria de mundo, ou sistema de conhecimento – ou ainda, esquemas para alguns autores – encontra-se à disposição para extrair sentido de quase tudo que se pode experimentar (SMITH, 2003, p. 23).

Na concepção de SMITH (2003) é possível resumir tudo o que uma criança precisa aprender para se tornar um leitor fluente: aprender a utilizar a informação não-visual e os conhecimentos prévios de maneira eficiente. O aprendizado da leitura não depende da memorização de letras, de regras fonéticas, nem mesmo de um grande vocabulário. Tudo isso é adquirido durante o processo de aprendizagem uma vez que pouco disso fará sentido para as crianças que possuem pouca experiência com a leitura.

A partir desse ponto de vista, o aprendizado da leitura se dá através de mecanismos em que se automatiza a identificação de palavras em um contexto, pois “jamais se chega ao significado de um texto pela soma das sucessivas palavras que o compõem” (FOUCAMBERT, 1994, p. 6). Assim, a leitura é uma atividade criativa e construtiva em que cabe ao leitor atribuir os significados estabelecendo a compreensão. O leitor não recorre a um texto sem um conhecimento prévio, com suas mentes vazias. Portanto, considera-se que, em um texto escrito, há “20% de informações visuais, provenientes do texto; 80% de informações que provêm do leitor; o resto é informação sonora...” (SMITH, 2003, p. 8).

Pode-se dizer que o leitor processa a escrita como uma linguagem exclusiva para os olhos – totalmente ideográfica – procedendo, assim, fixações muito mais amplas, sendo que a unidade básica apreendida remete diretamente a um significado. Assim, antecipa o sentido do que vai encontrar, formulando hipóteses, e segue em busca de um mínimo de índices para verificá-las, – uma espécie de escaneamento de pistas conceituais – podendo conferir se o significado que antecipou está ou não coerente com o proposto pelo texto (FOUCAMBERT, 1994, p. 29).

O que torna um texto compreensível, portanto, são os conhecimentos que o leitor possui sobre o seu conteúdo, que precisam ser muito maiores que os expressos no texto. “Para compreender algo, é preciso possuir quatro vezes mais informações do que aquela que se vai procurar” (FOUCAMBERT, 1994, p. 15). Nessa perspectiva, a compreensão é realizada através de deduções e inferências do leitor com base em seus conhecimentos prévios e usando recursos para estabelecer antecipações – ou melhor dizendo, adivinhações. Quanto mais informações um leitor possui a respeito do texto, menor será a sua dependência dele para estabelecer a compreensão. A leitura é tratada como uma atividade que exige estratégias de antecipação, predição, confirmação (ou não), e, por fim, de complementação.

Para justificar que se aprende a ler primeiro pela adivinhação e somente em seguida se acerta cada vez mais através da experiência prática, esse autor (FOUCAMBERT, 1994, p 6-7) argumenta que “o desenvolvimento cognitivo da criança se opera pela inferência do sentido de certos elementos de uma situação fortemente envolvente”. A interação através de inferências nas situações permitirá o uso de

*esquemas*²¹. “A partir das situações nas quais interage, a criança cria um sistema provisório que lhe permite antecipar índices pertinentes para a classificação, a denominação, a ação...”. Dessa forma, em um processo estritamente criativo, a criança cria suas possibilidades de compreensão sendo que, “as defasagens, os fracassos, os conflitos vão levá-la a ajustar progressivamente esse sistema”.

A leitura, então, é caracterizada como um “*jogo psicolinguístico de adivinhações*” [grifo da autora] em que o leitor reconstrói parte da mensagem codificada. Para esse processo, são necessários três tipos de informações, que atuam simultaneamente: *grafo-fônica*; *sintática* – unidades funcionais padrões e regras; *semântica* – vocabulários, conceitos e experiências prévias (GOODMAN²², citado por KLEIMAN, 2004, p. 29).

As propostas de ensino embasadas nesse modelo tendem a fazer uso indiscriminado de textos, não recorrendo, muitas vezes, a análises para a seleção adequada quanto à realidade do aluno. Como afirma FOUCAMBERT (1994, p. 31):

Na fase de aprendizado, o meio deve proporcionar à criança toda a ajuda para utilizar textos ‘verdadeiros’ e não simplificar os textos para adaptá-los às possibilidades atuais do aprendiz. Não se aprende primeiro a ler palavras, depois frases, mais adiante textos e, finalmente, textos dos quais se precisa. Aprende-se a ler aperfeiçoando-se, desde o início, o sistema de interrogação dos textos de que precisamos, mobilizando o ‘conhecido’ para reduzir o ‘desconhecido’.

Esse tipo de processamento (*top-down*) é usado por aquele leitor que “aprende facilmente as idéias gerais e principais do texto, é fluente e veloz”. Entretanto, “faz excessos de adivinhações, sem procurar confirmá-las com os dados do texto (...). É, portanto, o tipo de leitor que faz mais uso de seu conhecimento prévio do que da informação efetivamente dada pelo texto” (KATO, 2002, p. 50).

2.1.3 O modelo interativo

O modelo interativo ultrapassa e integra as contribuições dos outros dois modelos fazendo uma síntese dos enfoques apresentados. Parte do pressuposto de que tanto o texto quanto o leitor são importantes para o processo da leitura, não havendo hierarquia de importância entre esses.

²¹ Os *Esquemas* são, nas palavras de KATO (2002, p:52), “pacotes de conhecimentos estruturados, acompanhados de instruções para uso. Tais esquemas ligam-se a subesquemas e a outros esquemas formando uma rede de inter-relações que podem ser sucessivamente ativadas. (...) Os esquemas estariam armazenados em nossa memória de longo-termo, tendo a possibilidade de se automodificar à medida que aumenta ou se altera o nosso conhecimento de mundo”.

²² Goodman, K. S. “*Reading: a Psycholinguistic guessing game*”, in: D. Gunderson (org.) **Language and reading**. Washington, Center for Applied Linguistic, 1976.

Para que a leitura seja compreendida, faz-se necessário que o leitor maneje com destreza os conhecimentos já adquiridos, realizando estratégias de previsão e inferências constantes. Deve-se apoiar nas informações do texto e nos conhecimentos prévios, utilizando procedimentos que o auxiliem no encontro de evidências das previsões e inferências realizadas, ou para o auxiliá-lo na rejeição das mesmas. Assim, a compreensão da linguagem escrita ampara-se no texto, em sua forma e conteúdo, e no leitor, em seus conhecimentos prévios e suas expectativas (SOLE, 1998).

Muitos autores apontam também a importância da consciência fonológica como uma habilidade fundamental para a boa aquisição e bom desenvolvimento da leitura; e outros defendem ainda a consciência sintática e semântica. GUIMARÃES (2005, p. 25) afirma que os adeptos do modelo *bottom-up* consideram a consciência fonológica como “um fator cognitivo importante na explicação das diferenças entre bons e maus leitores”, enquanto os seguidores do modelo *top-down* acreditam que “as diferenças individuais na competência em leitura deve-se à maior ou menor utilização pelo leitor das informações sintáticas e semânticas do texto”. Entretanto, outros autores defendem que o leitor faz uso dos dois modelos, dependendo da sua necessidade, é o caso das autoras KATO (1999) e SOLE (1998).

KATO (1999, p. 62) declara que na leitura são realizados procedimentos que envolvem a integração do “velho” com o “novo”. Para melhor explicar, a autora utiliza um conceito ambivalente em que o “velho” pode ser entendido tanto o modelo mais antigo (*bottom-up*) quanto os “conhecimentos prévios” do leitor, e o “novo” como sendo o modelo mais atual (*top-down*), ou os novos conhecimentos expostos no texto. Assim, a autora afirma que a interação do “velho com o novo” determina o uso de diferentes processos na leitura dependendo da necessidade imposta por uma situação específica: quando as informações são pouco familiares ou desconhecidas quanto às formas ou funções, o processamento é basicamente ascendente (*bottom-up*); quando as informações são familiares ou previsíveis, seja de palavras, conceitos ou estruturas, o processamento é descendente (*top-down*).

Nessa proposta, as informações de um texto podem ser processadas em ordens diferentes, dependendo do objetivo do leitor, dos conhecimentos que já possui, do nível de processamento e coerência indispensáveis à compreensão (TERZI, 2002). O domínio das habilidades de decodificação se encontra no mesmo nível de importância do aprendizado de diferentes estratégias que levam à compreensão. Entretanto, não se trata de uma decodificação mecânica, mas sim, da busca de significações para verificar as hipóteses, previsões ou inferências realizadas. As diferentes estratégias podem ser usadas simultaneamente, dependendo apenas da necessidade das mesmas na execução da leitura.

Na concepção de SOLÉ (1998, p. 27), “a leitura pode ser considerada um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação”. O leitor, portanto, não pode ser considerado passivo, que apenas extrai do texto o seu significado, mas um ser capaz de utilizar seus conhecimentos, suas leituras de mundo para interagir com as idéias centrais do autor. Sobre essa questão, a autora declara que “o leitor é um sujeito ativo que processa o texto e lhe proporciona seus conhecimentos, experiências e conhecimentos prévios” (p. 18). Isso não significa, necessariamente, que o leitor preencha o texto com informações e conhecimentos, e, sim, seja capaz de interagir na leitura, conciliando os objetivos do texto e do ato de ler, os conhecimentos prévios, os conhecimentos e propostas do autor, e siga na construção de uma opinião crítica, abstraindo novas informações e modificando seus conhecimentos.

2.1.4 As teorias na prática: existe melhor abordagem para delinear a metodologia empregada?

Estabelecer uma relação direta entre uma das abordagens e o sucesso decorrente dessa na prática, parece-nos um desafio imenso. A discordância implícita entre as metodologias de ensino e os discursos teóricos de muitas escolas é grande, e, na maioria das vezes, sem fundamentos práticos reflexivos.

Muitas pesquisas apontam sucessos e fracassos nas três abordagens descritas. A provável causa dos sucessos, ou dos fracassos, pode estar relacionada principalmente, com a maneira como estão submetidos muitos dos trabalhos pedagógicos. Em muitos casos, há um distanciamento de uma prática coerente, precisa e bem ancorada teoricamente, havendo uma discordância entre a teoria e a prática. O delineamento embasado em uma determinada abordagem teórica deve ser muito bem esclarecida para os professores, para não resultar na falta de entendimento do processo adotado.

Em pesquisa, ARCHANJO (1998, p. 126 - 127) verificou que a competência na leitura e na compreensão de textos, entre alunos de 1ª e 4ª séries de duas instituições de ensino de Recife, são influenciadas pelas abordagens de ensino adotadas pelas escolas que freqüentam. Em suas conclusões afirma que “acredita-se que as explicações para as diferenças encontradas nesse estudo não estejam mais nas crianças e sim na escola e, em seus procedimentos”. A pesquisadora ainda adverte que “talvez as diferenças encontradas nesse estudo não tenham sido acentuadas porque as próprias escolas não estejam tão diferentes na prática quanto a teoria que cada uma deixa entrever”.

Na verdade, podemos pressupor que cada uma das abordagens oferece vantagens e desvantagens. A respeito dessas diferenças, podemos inferir que o sucesso

ocorre quando há uma prática metodológica concisa, e, principalmente, coerente com os parâmetros da teoria que a embasa. O sucesso pode ser determinado por qualquer uma dessas abordagens, contanto que esteja no domínio prático e teórico do professor. O que lhe possibilita subsídios para saber como, quando e quais as situações mais propícias para a realização de atividades pedagógicas específicas, que possam viabilizar o desenvolvimento de habilidades leitoras e promover a segurança necessária às práticas educacionais.

SILVA (2005, p. 48-49, grifo do autor) argumenta que “por meio do processo de transferência de responsabilidades do nosso sistema educacional, os professores tendem a colocar as causas da chamada ‘crise da leitura’ na esfera dos métodos de alfabetização: os alunos não lêem porque foram mal alfabetizados quando de sua iniciação da vida acadêmica”. Mas, o que se pode verificar através de diferentes pesquisas comparativas é que o mais importante nesse processo “não é o método em si, mas sim *o professor e o que ele faz do método.*”

Por esse motivo, consideramos que o bom professor-alfabetizador irá promover uma boa estrutura para a formação de um leitor proficiente. Pedagogicamente, não desprezamos nenhuma abordagem, que trabalha especificamente com uma modalidade de processamento. Consideramos válido e eficaz quando, no processo ensino aprendizagem, a abordagem escolhida e praticada por uma instituição seja, de fato, bem conhecida e bem trabalhada pelo corpo docente. Dessa forma, a consciência prática da teoria, por parte dos professores, possibilitará ao aprendiz o seu desenvolvimento. Porém em nossa prática, escolhemos encaminhamentos pedagógicos que utilizam como referencial o modelo interativo, por julgá-lo o mais adequado.

O motivo dessas escolhas é, naturalmente, por promoverem diferentes possibilidades aos aprendizes. Dessa forma, os educandos podem percorrer diferentes caminhos para a resolução de uma situação específica. A relação de importância e valor atribuída tanto ao texto quanto ao leitor promove uma condição dialética na atividade de leitura. Os leitores tornam-se ativos, participativos, criativos, e, normalmente, mais flexíveis diante do texto. Assim fazendo, podem processar um texto usando os procedimentos em diferentes ordens, dependendo da necessidade e dos objetivos da leitura. Outro item que nos faz julgá-lo o modelo mais adequado, e que nos direciona para a sua defesa, é o fato dele contemplar muitas das diferenças individuais dos aprendizes. Esse modelo é válido, também, por considerar importante, e necessário, que se continue ensinando estratégias de leitura mesmo depois que o educando aprendeu a ler. O ensino da leitura é visto e trabalhado como um processo que não se esgota e se finda quando do reconhecimento, ou decifração, das palavras em um texto.

3. A CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS NA LEITURA

Hoje desaprendo o que tinha aprendido até ontem e que amanhã recomencarei a aprender. Todos os dias desfaleço-me em cinzas efêmeras: todos os dias reconstruo minhas edificações em sonhos eternos.

Cecília Meireles²³

Aprender, desaprender, construir, desconstruir. Características de leitores assíduos que encontram na leitura a atividade ideal para se permitirem a um contínuo desfalecimento em “cinzas efêmeras”. O encaminhar-se para o aprender, desaprender, construir, e desconstruir, desemboca em um movimento constante que promove a (re)significação através das mudanças de pensamentos, de idéias, de pontos de vista. O devir das compreensões e interpretações viáveis, cabíveis, e possíveis em um mesmo texto podem ser entendidos como produtos desses ciclos de situações. Dessa forma, constrói-se diálogos entre leitor-texto-autor nos mais diferentes e variados contextos, implícitos na própria condição humana de existir enquanto ser pensante. Assim, muitos outros textos surgem no imaginário do leitor, e possivelmente, são (re)construídos a cada leitura realizada.

Os textos parecem adquirir características próprias na abstração humana, por isso se universalizam à medida que são compreendidos e interpretados. Ganham novas formas, novos sentidos, novas modalidades a partir do objetivo que o implica, e da flexibilidade adquirida por cada leitor. Cecília Meireles sabia disso, por esse motivo os usava desmedidamente, brincando com os estados de ser e de estar da própria condição criadora que o texto possibilita; da própria condição humana de torná-los, abstratamente, abertos; e da própria condição do texto de ser construído enquanto possibilita a (auto)construção de quem o escreve.

Pensar na leitura e em seus propósitos de desenvolvimento é, paralelamente, entender o modo de ser do homem que se desenvolve numa sociedade concreta, pois a leitura é um atributo exclusivamente humano que viabiliza o acesso para a apropriação da cultura registrada através da escrita. A leitura, vista como uma das conquistas humanas em seu processo evolutivo, conduz-nos a compreendê-la “como uma atividade que possibilita a participação do homem na vida em sociedade, em termos de compreensão do presente e passado e em termos de possibilidades de transformação

²³ MEIRELES, C. (2005). **O Estudante Empírico** - Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

cultural futura”. Quando levada à criticidade e à reflexão, é possível que contribua para o combate a alienação, e facilite a realização da plenitude humana (SILVA, 1997, p. 45-46).

Para tanto, a leitura não pode ser trabalhada de forma restrita à decodificação. A sua ação transformadora e desalienante somente ocorre sob dois requisitos: quando os educandos são possibilitados da compreensão, e quando são conduzidos à interpretação através da (re)construção de significados.

3.1 A construção de significados na teoria de VIGOTSKI e a leitura.

Consideramos os estudos de VIGOTSKI importantes para contribuir teoricamente com essa pesquisa porque apresentam como as crianças constróem os significados, e como desenvolvem o pensamento através do uso das palavras nas interações sociais.

Na concepção vigotskiana, a aprendizagem pode ser entendida como um processo que ocorre a partir da interação do sujeito com o adulto, ou com seus pares mais proficientes, envolvendo sempre ações comunicativas. Os pressupostos que regem essa abordagem possibilitam entender que a atividade simbólica possui uma função organizadora, produzindo novas formas de comportamento. A linguagem é vista como o instrumento mediador que promove o desenvolvimento. Nessa perspectiva, o pilar central é entender que a evolução da racionalidade humana é fruto das suas interações como o meio em um contexto sócio-histórico.

Transpondo as idéias vigotskianas para o ensino da leitura, podemos trabalhar a aprendizagem como uma construção que ocorre “na interação de sujeitos cooperativos que têm objetivos comuns”. Portanto, o aprender a ler, no sentido amplo desse termo, acontecerá nessa interação, ou seja, “na prática comunicativa em pequenos grupos”, seja com o professor ou com os seus pares, e na promoção de um contexto adequado para que a criança que não entendeu a leitura e não realizou a compreensão, possa entendê-la (KLEIMAN, 2004a, p. 10).

O aprendizado e o desenvolvimento estão correlacionados desde os primeiros dias de vida, mas esses processos não ocorrem simultaneamente, e suas origens não coincidem. Assim, o desenvolvimento segue o curso da aprendizagem, mesmo não sendo realizado em igual proporção, ou em paralelo, gerando o que VIGOTSKI (2001, 2003a) denomina “zona de desenvolvimento potencial”. Nesse ponto de vista, aprendizado e desenvolvimento são elementos distintos, mas diretamente relacionados, pois o desenvolvimento aproveita os resultados da aprendizagem. As relações estritas, dinâmicas e altamente complexas entre esses processos possibilitam que o aprendizado

seja fundamental para “o processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VIGOTSKI, 2003a, p. 119).

Ao observarmos o percurso de crianças no contato com a linguagem escrita, podemos inferir que a aprendizagem, provavelmente, também se aproveita dos resultados do desenvolvimento, e ao mesmo tempo, colabora para gerar mais desenvolvimento. Isso ocorre no decorrer da interação da criança com a atividade de leitura adequada ao seu “nível de desenvolvimento efetivo”, o que há um progresso contínuo, e a aprendizagem parte das condições reais de maturação sobre o que a criança já é capaz de realizar, conduzindo-a à zona de desenvolvimento potencial.

As pesquisas vigotskianas se pautaram na demonstração das consequências que as interações sociais produzem no eixo de desenvolvimento humano. As atividades realizadas no âmbito social, sendo mediadas pela linguagem, apresentam caráter transformador capaz de promover mudanças significativas tanto na sociedade quanto na própria natureza humana. No ponto de vista desse autor, a linguagem possui um valor imprescindível, representando o instrumento funcional que media e viabiliza o desenvolvimento humano.

Pensando nesses pressupostos, podemos inferir que esse posicionamento vigotskiano encontra suporte prático nas palavras de KLEIMAN (2004a, p. 24, grifo da autora), quando a autora declara, com base em pesquisas recentes, que, “é *durante* a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas *durante a conversa* sobre aspectos relevantes do texto”.

A linguagem passa a representar o elo entre aprendizagem e desenvolvimento, surgindo inicialmente como o meio de comunicação das crianças com o adulto, ou entre crianças e seus colegas mais amadurecidos; somente depois se converte em fala interior. A partir dessa interiorização, torna-se uma função mental de significativa importância por propiciar os meios fundamentais para a organização do pensamento (VIGOTSKI, 2001).

VIGOTSKI (2003b) afirma que tanto na filogenia quanto na ontogenia o desenvolvimento da linguagem e do pensamento cruzam-se várias vezes, podendo atingir o mesmo ponto ao mesmo tempo, caminharem lado a lado, ou até mesmo fundir-se em um dado momento. Ambos passam por significativas mudanças, entretanto, os progressos desses dois processos não ocorrem paralelamente, e apesar desses enlaces momentâneos, “acabam se separando novamente” (p.41). O desenvolvimento da linguagem ocorre numa seqüência gradativa e antes mesmo da criança conseguir regular seu comportamento é capaz de controlar o ambiente através da fala. Quando o pensamento e a fala se cruzam a criança estabelece novas relações com o meio, e diferentes formas de organização comportamental são elaboradas, resultando na

evolução do pensamento verbal. E, finalmente, as estruturas da fala são dominadas pela criança tornando-se estruturas básicas de seu pensamento.

VIGOTSKI (2003b, p. 63) ainda adverte que “o pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e da fala”. Por esse motivo, devemos entender o pensamento verbal considerando que esse está sujeito às condições históricas vivenciadas na sociedade.

O autor, quando enfatiza o processo gradativo que ocorre no desenvolvimento da linguagem, possibilita-nos pensar sobre a seqüência, também gradativa, com que a criança realiza a compreensão de textos durante as atividades de leitura. E nos faz lembrar que o mesmo defende que “a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança” (VIGOTSKI, 2001, p. 111). Pensando assim, entendemos a defesa de KLEIMAN (2004a), quando propõe que a complexidade nas tarefas de leituras sejam expostas progressivamente, mas passíveis de serem resolvidas e compreendidas.

As operações das crianças com os signos não se desenvolvem a partir de invenções, descobertas súbitas e aleatórias, ou de adivinhações promovidas por uma descoberta brusca e ao acaso. O uso instrumental dos signos se desenvolve como resultado de um processo longo e complexo, “sujeito a todas as leis básicas da evolução psicológica”. Originalmente, não se configura como uma operação com signos, mas se torna uma atividade com tais características a partir de transformações *qualitativas* nas quais cria condições para os estágios seguintes. Nesse ponto de vista, as funções psicológicas superiores estão sujeitas às leis fundamentais do desenvolvimento, portanto, seguem o curso geral atribuído a todo e qualquer desenvolvimento psicológico. Essas funções superiores são formadas socialmente como resultado de processos dialéticos, “e não como algo que é introduzido de fora ou de dentro” (VIGOTSKI, 2003a, p. 60-61).

A relação do indivíduo, sendo dialética e possuidora de uma natureza histórica, possibilita que o desenvolvimento humano ocorra a partir das condições que o meio oferece. A apropriação dos conhecimentos existentes no contexto social é mediada pela linguagem, propiciando ao sujeito internalizar o que lhe é apresentado. Essa relação intersíquica, na qual somos regulados inicialmente pelos outros, quando da apropriação de conhecimentos, promove a origem e o progresso do funcionamento intrapsíquico, que resulta da internalização dos conhecimentos – processo em que aspectos de atividades realizadas nas interações sociais, portanto extrínsecas ao indivíduo, são reconstruídos internamente por meio de apropriações. “A internalização de atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana...” (VIGOTSKI, 2003a, p. 76).

O papel da escola, entendida como o contexto social que deve promover a internalização de conceitos e conhecimentos, tem uma responsabilidade significativa na proposta interacionista. O professor passa a desempenhar o papel de mediador nas interações das crianças, o que jamais pode ser uma atuação de mera “transmissão” de informações, pois as crianças necessitam realizar atividades mediadas pelo professor através da linguagem, o que torna as discussões em sala de aula, as conversações entre professores e educandos sobre os textos lidos, e as construções de compreensões expressos nas falas, imprescindíveis ao desenvolvimento. A colaboração do professor para mediar as apropriações dos educandos torna-se fundamentalmente dialética; assim, a criança consegue formar conceitos e estabelecer relações significativas na aprendizagem, internalizando os elementos mediados nessas interações. A responsabilidade de promover interações sociais com os meios culturais passa a ser, na atual situação que se encontra a educação no Brasil, principalmente, da escola.

SILVA (2005, p.51) propõe que os professores deixem de lado a maneira “*fatalista*” com que vêem o poder decisivo que às condições familiares possuem no processo de formação de leitores, e passem a compreender, de forma crítica, as diferenças socioeconômicas e culturais entre as famílias dessas crianças. Desconsiderando as diferenças materiais, principalmente no acesso a livros, existentes nos lares brasileiros, os professores podem “repassar às famílias uma função que elas não têm condições concretas de resolver”.

Outro ponto de suma importância nessa teoria para o entendimento da compreensão leitora é a formação de conceitos. A aprendizagem dos conceitos não ocorre por meio de treinamentos, mas de atos reais do pensamento decorrentes do próprio desenvolvimento mental da criança, quando essa atinge o nível de maturação necessário para realizar internalizações. A função diretiva da palavra promove o desenvolvimento de diversas funções psicológicas, alterando o comportamento da criança. Nessa abordagem, o uso das palavras e suas significações promovem a evolução de muitas funções psicológicas, pois a linguagem, enquanto instrumento comunicativo, auxilia na atenção deliberada, no pensamento lógico, na abstração, na memória, na capacidade para comparar e diferenciar, o que possibilita sintetizar e simbolizar todas as percepções externas, internalizando-as através de representações simbólicas (VIGOTSKI, 2003b).

Convém pensar um pouco sobre a formação de conceitos a partir de palavras novas, diferentes do vocabulário cotidiano que a criança utiliza. Segundo SILVA (2005, p. 55), por ter acontecido uma interpretação equivocada do método PAULO FREIRE, que propõe o uso de palavras geradoras na alfabetização partindo do vocabulário conhecido pelo educando, surgiu uma preocupação no meio escolar com relação a adequação

vocabular dos textos de atividades de leitura. Assim, surgiu a idéia de que os textos deveriam conter termos e palavras conhecidos pelos educandos, de forma que os remetessem a referências de suas experiências anteriores, que possibilitassem tanto a facilidade na decodificação quanto a facilidade na compreensão. Para esse autor, uma postura prático-educacional como essa, se levada ao extremo, pode direcionar o leitor a ficar preso “em quatro paredes, fazendo permanecer no mundo de sua proximidade e não possibilitando o alargamento de suas experiências através da leitura e conhecimento de outros contextos.” Isso não significa que se deva escolher textos aleatoriamente, e que qualquer um poderá ser usado em sala de aula. É preciso ter cuidado com alguns critérios para as escolhas de textos. KLEIMAN (2004a) sugere que se deve escolher os textos de acordo com a legibilidade dos mesmos, ou o grau de dificuldade que apresentem, é preciso atentar para a relevância e o interesse dos alunos pelo tema, e que também estejam de acordo com o objetivos acadêmicos da escola. Assim, torna-se possível, em nosso entendimento, que a escola realmente trabalhe para promover a evolução dos conceitos nas crianças.

A evolução dos conceitos, sejam científicos ou espontâneos, ocorre sob influências de diferentes condições externas e internas, sendo um processo unitário em que ambos se relacionam e se influenciam mutuamente. Entretanto, os conceitos científicos promovem, na mente infantil, situações problemáticas diferentes daquelas com as quais a criança se depara quando está formando os conceitos espontâneos (VIGOTSKI, 2003b).

A forma como as crianças se deparam com um ou com outro tipo de conceito difere muito, o que as fazem seguir caminhos diferentes quanto ao seu desenvolvimento e funcionalidade. As diferenças de desenvolvimento entre os tipos de conceitos se estabelecem em decorrência das experiências práticas das crianças com os mesmos, e nas atitudes que as crianças têm com os objetos conceituados. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que conceito “é um ato real e complexo do pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento, só podendo ser realizado quando o próprio desenvolvimento mental da criança já tiver atingido o nível necessário”. O ensino direto dos conceitos não se mostra produtivo, e não conduz o aprendizado a resultados satisfatórios. Muito pelo contrário, o que se estabelece são “verbalismos vazios”, “repetições idênticas a papagaios”, em que a criança apenas “simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo” (VIGOTSKI, 2003b, p. 104).

Os conhecimentos espontâneos são construídos pelo próprio sujeito em suas interações com outras pessoas mais experientes, partindo das atividades práticas cotidianas que o permite entrar em contato com objetos e pessoas. A formação desses

conceitos ocorre gradativamente e sofre profunda influência das experiências do meio social. Os conhecimentos científicos são construídos nos ambientes formais de educação. Ambos partem das relações intersíquicas para se consolidarem no âmbito intrapsíquico. Entretanto, a internalização dos conceitos não significa uma cópia fiel do signo transmitido, mas sim uma construção criativa que conta sempre com o incremento idiossincrático (VIGOTSKI, 2003b, p. 108).

Por esses motivos, as práticas pedagógicas para leitura devem viabilizar condições de interação da criança através de atividades que colaborem para que haja a construção de conceitos, tanto os espontâneos quanto os científicos. A confecção de textos para atividades de leitura, ou a seleção do material de leitura, deve seguir como parâmetro as orientações de CABRAL²⁴, citado por SILVA (2005), que sugere como o norteador para a confecção dos textos o fato de que a criança normal é capaz de inferir significações novas quando contextualizadas, pois a informação se desenvolve entre o novo e o velho. A autora ainda adverte que se a prática em sala de aula ocorrer somente em função da variedade vocabular da criança, significa restringi-la a “ghettos”, contribuindo para isolamentos sociais.

Entretanto, não concordamos com o uso indiscriminado de textos que estejam totalmente além, ou mesmo muito aquém da realidade de desenvolvimento da criança. Em qualquer uma das duas situações, a atividade de leitura pode ser desmotivadora. Como SOLÉ (1998) afirma, só há motivações para a realização de uma atividade quando somos desafiados a realizar um problema que esteja de acordo com a nossa capacidade.

Concordamos, mais uma vez, com VIGOTSKI (2001) quando adverte sobre a importância dos professores conhecerem a zona de desenvolvimento potencial dos seus educandos. A zona de desenvolvimento potencial nos permitirá entender os futuros passos das crianças e a dinâmica do seu desenvolvimento, e possibilitará examinar não só sobre o que a criança já produziu, como também o que poderá produzir no processo de maturação.

A construção dos conhecimentos acontece a partir da formação dos significados. VIGOTSKI (2003b, p. 156) declara que “os significados das palavras são formações dinâmicas, e não estáticas. Modificam-se à medida que a criança se desenvolve; e também de acordo com as várias formas pelas quais o pensamento funciona” (p. 156). Promover o desenvolvimento do pensamento da criança através de práticas leitoras em sala de aula, é entender que “a leitura de textos se coloca como uma ‘janela para o mundo’. Por isso mesmo, é importante que essa janela fique sempre aberta, possibilitando desafios cada vez maiores para a compreensão e decisão do leitor”, como afirma SILVA (2005, p.56).

²⁴ CABRAL, L. S. (1986). *Processos psicolinguísticos de leitura e a criança*. In: **Revista Letras de Hoje**. Porto Alegre, PUC-RS, nº 64, Março/1986, p. 19.

Nessa perspectiva, a atuação do professor enquanto mediador na construção de conhecimentos e formação de conceitos deve ser a de possibilitar que o educando possa vivenciar e experienciar novos conhecimentos e as diferentes formas de compreender o mundo. Pois aumentando as possibilidades de relações sociais aumenta-se a quantidade de conhecimentos compartilhados, resultando na promoção contínua de situações que auxiliam na formação de novos conceitos e na internalização de seus significados.

3.2 A compreensão na leitura

Todas as pessoas envolvidas com atividades educacionais, que pleiteiam o desenvolvimento da leitura, parecem reconhecer o alto grau de importância da compreensão de textos. Sabem também que, se tais habilidades não forem desenvolvidas, a leitura não passa da simples fase de decifração por parte do leitor-aprendiz. OLMÍ (2005, p. 23) expõe a dificuldade de se pensar numa ruptura entre leitura e compreensão, “uma vez que cada ato de leitura parece supor e conter intrinsecamente uma finalidade de compreensão”.

O panorama recente dos estudos sobre a leitura aponta para um entendimento sobre a compreensão leitora que não mais se sustenta com o propósito da simples mecanização do ato de ler, ou mesmo reduzindo-o à mera extração de significados em um texto. Passa-se a entender o caráter ativo do leitor no qual exerce na leitura uma interação entre as suas vivências e os seus conhecimentos com as idéias do autor, de modo que possa compreender o texto e alcançar o sentido objetivado tanto pelo próprio leitor quanto pela leitura. Essas idéias são reforçadas por KATO (2004), que define o ato de compreender um texto como sendo um ato construtivo, o que não significa apenas decodificar os sinais lingüísticos; esses servem somente como dados contribuintes para a construção do significado.

KLEIMAN (2004a) argumenta que a leitura enquanto prática de decodificação não auxilia em nada no ponto de vista do leitor. Portanto, não colabora com mudanças na visão de mundo daqueles que praticam essa forma de leitura. A autora aponta os problemas e inadequações concernentes às metodologias empregadas na educação formal, as quais impera uma concepção autoritária no planejamento das atividades e avaliações de leitura. Nesse contraponto, a escola não viabiliza o desenvolvimento da compreensão leitora por somente aceitar uma única forma de se abordar o texto, bem como uma única maneira de interpretá-lo. Assim, restringe-se a leitura à capacidade de se aproximar da “interpretação autorizada” pelo professor.

Para que a leitura seja crítica, o ato de ler não pode ser confundido com a decodificação de sinais, com a reprodução mecânica do seu conteúdo, ou com respostas atribuídas a estímulos pré-formulados. O desenvolvimento da leitura que enfatiza esses três pressupostos promove a morte do leitor, transformando-o em mero consumidor de informações, em que a passividade diante do texto o impossibilita de contestar, refletir, transformar significados através da relação de diálogo-confronto que deve existir entre leitor e material escrito. Dessa forma, retira-se a “possibilidade de um ser *sujeito* de seus atos” (SILVA, 1997, p. 152, grifo do autor).

Nas etapas iniciais do aprendizado da leitura, a compreensão não ocorre, necessariamente, durante o ato de ler realizado pela criança, mas sim, na execução de atividades em que haja interação com o professor, e que a mesma possa retomar o texto. Na promoção dessas atividades, em que são criadas situações onde o educando precisa retornar ao texto, é que ocorre a compreensão. Por meio desse processo de promoção de tarefas, as atividades de leitura devem ser elaboradas de forma que sejam, progressivamente, mais complexas e independentes. As atividades devem, cumulativamente, contribuir para um objetivo pedagógico que seja importante tanto para os professores quanto para os educandos. Dessa forma, a criança estará sendo formada como leitor, à medida que constrói o seu entendimento sobre texto e sobre leitura (KLEIMAN, 2004a).

Por essa razão, deve-se pensar em educar para a compreensão de textos entendendo que essa ação significa conduzir o aprendiz a atribuir sentido a essa habilidade. Assim, permite-se o avanço da criança auxiliando-a a usar sua potencialidade em direção à autodescoberta. A educação leitora deve ir muito além do reducionismo criado e imposto por uma postura educacional – seja de professores ou do próprio sistema –, que acaba ditando o discurso dos aprendizes durante as atividades de leitura, através das possíveis e limitadas respostas subjacentes a um texto. Essa proposta de ensino só atinge êxito na negação do direito do educando de alcançar o estágio da interpretação.

KLEIMAN (2004a; 2004b) declara que a aprendizagem da criança no meio escolar está fundamentada no ato de ler. Portanto, entendemos que a leitura, sendo um instrumento que fundamenta a aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento formal, passa a ser de todos os professores a responsabilidade de trabalhar para o seu uso proficiente. Mas, a proficiência no uso da leitura só é atingida mediante a construção de significados através de interações dialéticas realizadas com a possibilidade de os aprendizes poderem se expressar.

O motivo é simples, ao evidenciar a leitura de outrem como padrão, que nem sempre conhece a realidade do leitor-aprendiz, a experimentação do ler sentindo,

percebendo, criando e recriando, fica reduzida a um dever preso no significado contido nas palavras desse padrão, suscitando apenas o olhar do leitor maduro e proficiente. O resultado dessa ação pedagógica pode ser comparado ao que VIGOTSKI (2003b) chamou de “verbalismos vazios”, em que a criança repete como um “papagaio” tudo que ouve do adulto, mesmo sem representar sentido para a sua capacidade interpretativa.

Nessa ação pedagógica arbitrária, o sentido da leitura passa a ser direcionado pelo professor, o que se perde, no significado dessa outra leitura, a essência maior de se postular respostas condizentes e advindas da integração do texto com a realidade própria do leitor-aprendiz. Assim, ocorre a ruptura entre a bagagem de conhecimentos adquiridos nas práticas cotidianas do aprendiz com os conteúdos apresentados pela escola, o que torna as formas de aprendizado repleta, aparentemente, de conhecimentos díspares. TERZI (2002), citando LEMOS²⁵, relata que a ruptura entre o que a criança já sabe e a desconsideração desses saberes para a construção de novos conhecimentos nas práticas escolares representa o fator determinante do insucesso na alfabetização. O mesmo ocorre no desenvolvimento da leitura.

A leitura se torna envolvente quando desperta no leitor a consciência de sua capacidade leitora. Ao sentir que é capaz de ler, seja de forma autônoma, seja com o auxílio de uma pessoa mais experiente, a leitura passa a ser um desafio interessante. Em situação contrária, em que a leitura não esteja coerente com a capacidade do leitor e o mesmo não consiga realizar uma interpretação adequada, essa atividade pode “se transformar em um sério ônus e provocar o desânimo, o abandono, a desmotivação”. Assim, a expectativa de fracasso gerado no leitor iniciante, quando esse não consegue acompanhar o nível dos colegas, pode representar uma situação que dificulta o progresso na leitura (SOLE, 1998, p. 42-43).

SILVA (2005) defende que é preciso que se mostre o valor da leitura ao educando, e se esse processo segue uma linha de experiências bem-sucedidas para o aprendiz, cria-se uma possibilidade de se repensar a realidade pela compreensão mais profunda dos aspectos que a compõem. O autor ainda declara que, “em termos de ensino, não basta teorizar ou discursar sobre o valor da leitura. É preciso construir e levar à prática situações a serem concretamente vivenciadas de modo que o valor da leitura venha a ser paulatinamente sedimentado na vida dos educandos” (p.85).

SOLE (1998, p. 70 - 71), citando PALINCSAR e BROWN²⁶, afirma que em uma perspectiva cognitivista/construtivista da leitura, há uma aceitação por parte dos autores de que, quando se tem desenvolvida a habilidade de decodificação, a compreensão do texto se torna produto de três condições: 1º. “da clareza e coerência do conteúdo dos

²⁵ LEMOS, (1984),

²⁶ PALINCSAR, A. S.; BROWN, A. L. (1984) Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and instruction*, 1, (2), p. 117-175.

textos, da familiaridade ou conhecimento da sua estrutura e do nível aceitável do seu léxico, sintaxe e coesão interna”; 2º. “do grau em que o conhecimento prévio do leitor seja relevante para o conteúdo do texto”, ou seja, “da possibilidade de o leitor possuir os conhecimentos necessários que vão lhe permitir a atribuição de significado aos conteúdos do texto”; 3º. “das estratégias que o leitor utiliza para intensificar a compreensão e a lembrança do que lê, assim como para detectar os possíveis erros ou falhas de compreensão”.

Dessa forma, entendemos que a atividade de leitura não se finda no simples ato de decifrar palavras e não se sustenta apenas em atos mecânicos provenientes de capacidades simples da cognição humana. Mas, sim, do uso de habilidades que se entrelaçam através de complexas relações entre as mesmas. A compreensão é realizada a partir da formulação de um entendimento produzido sob as condições estabelecidas pelos conhecimentos prévios dos conteúdos apresentados no texto e dos conceitos que os representam e que já foram internalizados pelo leitor. A interpretação passa a ser entendida como a elaboração e a emissão de um raciocínio sobre essa compreensão, dotada de juízo de valor, e que é formulada a partir do pensamento crítico e reflexivo do leitor. Concluimos também que a atividade de leitura proficiente exige do leitor o uso adequado de diferentes estratégias cognitivas e metacognitivas, possibilitando-lhe a condição de usar suas habilidades de forma flexível para adequar-se às exigências do texto, como veremos a seguir.

3.3 Estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas envolvidas no processo de leitura

A educação está calcada no objetivo de tornar o aprendiz um sujeito autônomo, consciente de suas individualidades e de suas maneiras de lidar com as múltiplas situações de aprendizagem. O termo autonomia pode ser entendido, nesse contexto, como a capacidade de se governar por si mesmo, ou seja, é preciso “aprender a aprender”.

Para o relatório DELLORS (1999), não basta o acúmulo de determinada quantidade de informações e conhecimentos. Faz-se necessário que o educando desenvolva habilidades em que os conhecimentos sejam aproveitados, explorados, atualizados, aprofundados e enriquecidos de forma que, o mesmo saiba se adaptar a um mundo de mudanças. Para tanto, a educação precisa se organizar em torno de quatro pilares: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser.

O desenvolvimento de leitura, através do ensino de estratégias, deve estar calcada, principalmente, no “aprender a aprender”. Esse pilar, trazido para a promoção da leitura competente, é de suma importância para a visão educacional que rumo no sentido da autonomia. Mediante essa proposta, o educando precisa ser capaz de monitorar sua própria leitura de forma eficiente, desenvolvendo habilidades leitoras para que possamos considerá-lo um leitor proficiente.

Pozo (1996) declara que os teóricos contemporâneos têm apontado a importância de promover nos educandos a consciência dos processos pelos quais ele aprende, além do ensino de conteúdos.

O aprendiz necessita de auxílio para desenvolver a capacidade de monitorização da própria aprendizagem. Deve aprender a verificar seus conhecimentos, a identificar suas dificuldades e os conteúdos desconhecidos, ou pouco conhecidos, e conhecer as habilidades que domina. Além disso, deve ter consciência da necessidade de buscar novas fontes de conhecimento, bem como, da existência de diferentes maneiras de se estudar para vencer as possíveis dificuldades.

Dessa forma, o monitoramento do próprio processo de aprendizagem é apontado como essencial ao sucesso tanto acadêmico quanto para a tomada de decisões e realização de ações cotidianas dos aprendizes. Boruchovitch (2001) defende que os educandos que mais se destacam academicamente são aqueles que apresentam maior capacidade de monitoramento, “sendo capazes de monitorar a compreensão, o uso de estratégias, o investimento de esforço e o engajamento nas tarefas” (p.20).

Transpondo esses pressupostos para o desenvolvimento da leitura, sabemos que o papel do professor deixa de ser aquele que privilegia a sua leitura, ou a autorizada pelo autor, como sendo a única correta, a mais adequada e a mais coerente. Vislumbra-se, então, um professor que ensine aos educandos a desenvolver estratégias de leitura, e que essas possam auxiliá-los na compreensão de textos, e possibilitá-los a autoria de interpretações através da reflexão crítica. Como afirma SERRA e OLLER (2003, p. 37), “se favorecemos o conhecimento e a aprendizagem dos microprocessos que intervêm na compreensão de um texto, favorecemos que aluno e professor possam reconhecer as dificuldades que a compreensão de um texto implica e a origem destas; mas também, e de maneira muito importante, favorecemos os mecanismos de auto-regulação da leitura por parte do leitor inexperiente”.

Para entendermos melhor as estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas, enquanto mecanismos que interferem nos processos de aprendizagem, é preciso que entendamos primeiro a origem desses estudos através do entendimento do conceito de metacognição.

O termo metacognição foi introduzido na psicologia por FLAVELL, por volta da década de 70, e intensificado nas décadas 80 e 90 (JOU & SPERB, 2006). Os trabalhos desse autor, com seus colaboradores, inicialmente eram dedicados aos estudos sobre a memória, ou melhor dizendo, sobre a metamemória.

FLAVELL²⁷, citado por DAVIS, NUNES e NUNES (2005), definiu que metacognição é o conhecimento que o indivíduo possui sobre o seu próprio conhecimento, ou pensamentos sobre os próprios pensamentos, ou ainda, reflexões sobre as ações.

Podemos dizer que é a capacidade que o indivíduo possui de monitorar e regular o seu próprio conhecimento, possuindo o controle da sua aprendizagem através de análise crítica e consciente, refletindo sobre o que aprendeu e o que não aprendeu.

RIBEIRO (2003, p. 110) afirma que metacognição “diz respeito, entre outras coisas, ao conhecimento do próprio conhecimento, à avaliação, à regulação e à organização dos próprios processos cognitivos”. Essa autora supõe que o exercício da metacognição ainda auxilia a uma melhor capacidade cognitiva e motivacional do educando, o que potencializa o ato de aprender. O educando sendo capaz de discernir sobre o conhecimento que possui sobre si mesmo e o que desconhece sobre seu próprio conhecimento e seus processos, parece adquirir mais facilidade para entender a utilização de estratégias de estudo. Assim, a melhoria no desempenho escolar ocorre como consequência desse conhecimento que o educando possui sobre si mesmo, utilizando-o como auxílio para decidir qual estratégia usar em cada situação proposta e específica.

DAVIS, NUNES e NUNES (2005, p.211-212) afirmam que “ao fazer uso da metacognição, o sujeito torna-se um espectador de seus próprios modos de pensar e das estratégias que emprega para resolver problemas, buscando identificar como aprimorá-las”. O uso da metacognição nas atividades de leitura possibilita ao leitor a condição de monitorar a sua compreensão de textos. Segundo BROWN²⁸, citado por RIBEIRO (2003), quando o educando reconhece a dificuldade na compreensão de uma tarefa, ou quando tem consciência de que não compreendeu algo, essa habilidade parece distinguir os bons leitores dos maus leitores. Pois os bons leitores conseguem avaliar tanto as suas dificuldades quanto as ausências de conhecimento, e os possibilita, normalmente, superá-las através de inferências feitas a partir daquilo que sabem.

²⁷ FLAVELL, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In: L. B. Resnick (Ed.), *The Nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, N. Y.: Lawrence Erlbaum Associates.

²⁸ BROWN, A. L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. Em R. Glaser (Org.), *Advances in instructional psychology* (Vol. 1, pp. 77-165). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Com o intuito de especificar o domínio da metacognição, em 1979, FLAVELL diferencia os tipos de conhecimentos necessários na atividade cognitiva, desenvolvendo um modelo de monitorização cognitiva que envolvem quatro aspectos, inter-relacionados entre si: o *conhecimento metacognitivo*, que é o conhecimento que o educando possui sobre si mesmo, sobre suas crenças, sobre os fatores ou variáveis que possui, das estratégias que tem disponíveis, e de quais maneiras tudo isso pode afetar o resultado dos procedimentos cognitivos; esse conhecimento permite ao educando ter acesso mais fácil ao repertório de estratégias, pois contribui para o controle das condutas de resolução; as *experiências metacognitivas*, que estão relacionadas com o afetivo e são constituídas de impressões ou percepções conscientes, podendo ocorrer antes, durante ou depois da execução de uma tarefa, essas experiências possibilitam, sobretudo, que o educando avalie as suas dificuldades, desenvolvendo meios para superá-las; os *objetivos*, podendo ser implícitos ou explícitos, são de fundamental importância porque tanto impulsionam quanto mantêm o empreendimento cognitivo; as *ações*, que correspondem às estratégias que são usadas para potencializar e avaliar o processo cognitivo quanto ao seu progresso ou ineficácia. Estas podem ser divididas em *estratégias cognitivas*, que se destinam a conduzir o sujeito a um objetivo cognitivo, ou em *estratégias metacognitivas*, que serve para avaliar a eficácia o desempenho cognitivo, monitorizando todo o seu progresso (RIBEIRO, 2003; JOU & SPERB, 2006).

Com base nesses estudos, as estratégias de leitura são subdivididas ou classificadas em dois grupos: *estratégias cognitivas* são as operações que o leitor realiza inconscientemente, com a finalidade de atingir algum objetivo de leitura (KLEIMAN, 2004a). As *estratégias cognitivas* permitem ao leitor uma grande eficiência na leitura, exceto quando há uma situação que foge aos padrões esperados pelo leitor; e “*estratégias metacognitivas* seriam aquelas operações (não regras), realizadas com algum objetivo em mente, sobre os quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação” (p.50).

As *estratégias metacognitivas* coordenam e monitoram as *estratégias cognitivas* envolvidas na atividade de leitura (KATO, 2002). JOU e SPERB (2006), citando BALKEY e SPENCE²⁹, apresentam três tipos de *estratégias metacognitivas* consideradas por esses autores como sendo básicas quanto às atividades metacognitivas: “(a) saber relacionar novas informações às já existentes, (b) saber selecionar estratégias de pensamento com um propósito e (c) saber planejar, monitorar e avaliar os processos de pensamento. Nessa perspectiva, segundo os autores, alunos que soubessem utilizar com eficiência essas estratégias metacognitivas seriam aprendizes eficientes”.

²⁹ Blakey, E., & Spence, S. (2000). **Developing metacognition**. Syracuse, NY: ERIC Clearinghouse on Information Resources. Retirado em <http://ericae.net/edo/ED327218.htm>

A importância do domínio de estratégias metacognitivas no âmbito educacional tem sido muito pesquisada nas últimas décadas. Como exemplo temos LEFFA (1996) que apresenta suas conclusões a partir de estudos feitos sobre a compreensão da leitura. O procedimento de investigação usado na maioria dessas pesquisas apresentadas e analisadas por esse autor foi a análise de protocolo, cujas respostas conduziram a quatro conclusões. A primeira conclusão apresentada por LEFFA (1996) tem a atividade cognitiva como resultado do desenvolvimento, pois as crianças mais novas não conseguem se autoavaliar, analisando a sua própria compreensão. Na segunda conclusão, o autor proclama que, quanto maior o hábito de ler, maior será a proficiência na leitura decorrente do aumento na capacidade de avaliação da própria compreensão e do uso de estratégias específicas e mais adequadas às exigências na leitura. Na terceira conclusão, o autor postula que o desenvolvimento cognitivo sofre influências da instrução, portanto, a exposição de uma criança a um programa de monitorização de leitura que seja planejada de maneira sistemática, há melhorias em sua habilidade de leitura. A quarta e última conclusão apresentada, propõe que o objetivo do leitor determina o uso de estratégias específicas na leitura, de forma eficiente.

Segundo KLEIMAN (2004a, p.49):

Quando falamos em ESTRATÉGIAS DE LEITURA, estamos falando de operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele fez, de suas paráfrases, como também da maneira com que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê.

SERRA e OLLER (2003) afirmam que ao integrarmos as estratégias de leitura no campo da competência do aluno, esses avançam no sentido de auto-regulação de sua própria atividade leitora. As estratégias devem ser consideradas como objeto de ensino e aprendizagem para que a atenção dedicada a essas não as tornem banais, mas sim, que seja considerada como de extrema importância para facilitar a compreensão e a aprendizagem do texto. A aprendizagem de estratégias não deve ser sujeitada “ao mero treinamento de uma série de habilidades ou sub-habilidades de leitura; ela tem de responder à necessidade, por parte dos alunos, de encontrar fórmulas de resolução no momento que surgirem conflitos reais de aprendizagem” (p. 35).

O leitor parece recorrer a mais de uma estratégia quando a complexidade de um texto assim o exige. Para SOLÉ (1998, p. 69 - 70), estratégias de compreensão leitora “são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento de ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como

sua avaliação e possível mudança”. A autora defende que se deve ensinar estratégias para a compreensão da leitura, porque “estas não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensinam-se – ou não se ensinam – aprendem-se – ou não se aprendem”. Ainda argumenta que os procedimentos estratégicos de leitura são de ordem elevada por envolverem tanto o cognitivo quanto o metacognitivo; e a mentalidade estratégica se caracteriza pela “capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções”.

DAVIS, NUNES e NUNES (2005) declaram que o fracasso que as crianças e adolescentes enfrentam nas escolas, é resultado da falta de métodos de trabalho, de motivação e de persistência nas tarefas. Os autores declaram que:

Essa situação é mais grave do que se supõe: na medida em que os alunos não conseguem ser sujeitos de sua própria aprendizagem, eles também não o serão em face da cultura a ser conquistada por intermédio de tais aprendizagens. Desse modo, é tarefa central empenhar-se para propiciar, desde sempre, o esforço cognitivo e o desenvolvimento de habilidades metacognitivas, para se alcançar a independência intelectual imprescindível ao exercício da cidadania. (...) Ensinando-as, é possível construir na escola uma cultura do pensar que, aliado aos conteúdos, raciocínios e valores, permitirá a formação de pessoas aptas a tomarem decisões acertadas, por terem aprendido que não é suficiente apenas saber e/ou fazer: a chave está em saber como se faz para saber e como se sabe para fazer. (p.228)

O desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas na escola, parece representar a fonte de soluções para muitos dos problemas de aprendizagem. O que não tem sido, aparentemente, contemplado nos programas educacionais. RIBEIRO (2003), citando SILVA e SÁ, declara que “a eficácia da aprendizagem não é dependente apenas da idade, experiência e nível intelectual, mas também da aquisição de estratégias cognitivas e metacognitivas que possibilitem ao aluno planejar e monitorar o seu desempenho escolar” (p. 116).

SILVA (2005) defende que a estruturação de uma pedagogia da leitura só alcança o sucesso quando, antes de tudo, são explicitados os objetivos ou finalidades que se pretende atingir com a leitura proposta. Podemos inferir que, quando os objetivos de leitura são explicitados, esses passam a fazer parte das ações do educando na atividade de leitura, assim, o objetivo do leitor passa a ter valor imprescindível para o sucesso nessa atividade.

Em pesquisa, KLEIMAN (2004b) demonstrou que, quando os objetivos são explicitados, possibilitam a compreensão de texto, mesmo quando esses objetivos são impostos pelo professor, não sendo ditados pelos interesses do próprio educando. Há evidência experimental de que somos capazes de lembrar melhor os detalhes de um texto que estejam ligados com o objetivo específico da leitura. “Isto é, compreendemos e

lembramos seletivamente aquela informação que é importante para o nosso propósito” (p.31). A autora ainda afirma que o leitor proficiente possui duas características fundamentais que tornam a leitura uma atividade consciente, reflexiva e intencional: primeiro, ele tem objetivo claro e bem definido em sua mente, possibilitando-lhe a realização da atividade sabendo para que está lendo; segundo, ele possui a flexibilidade diante do texto, assim, compreende a leitura recorrendo a diversos procedimentos quando necessário e, se um não der certo ou não for o suficiente, outros serão ensaiados. E quanto a possibilitar que o educando se torne o mais flexível possível diante dos textos, ela sugere que todos os programas de leitura viabilizem ao educando a entrar em contato com o universo de textos, o mais variado e diversificado possível.

Sabendo da importância de possibilitar ao professor a consciência sobre seus conhecimentos, e que ele possa analisar e avaliar constantemente o seu próprio ato de conhecer, consideramos importante refletir sobre a formação dos professores enquanto mediadores dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de estratégias metacognitivas.

4. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: caminhos enviesados.

Quem trabalha no magistério, sentindo as agruras e os percalços do dia-a-dia, leva sempre consigo a esperança. Quem trabalha no magistério, olhando sensivelmente para o semblante e para as necessidades dos educandos, leva sempre consigo a confiança. Quem trabalha no magistério, vivendo um rol imenso de dificuldades, leva sempre consigo a idéia de luta e de conquista.

Ezequiel T. da Silva³⁰

SILVA (2005) sugere que entrelacemos *esperança, confiança e conquista*, pois, os homens movimentam-se no horizonte da esperança para fazer a história, se dirigindo para dias melhores do que os atuais; compartilhando a confiança, e quando essa é amadurecida e desenvolvida nos processos de convivência, os homens são capazes de superar circunstâncias vividas através de uma mesma motivação; quando são capazes de se situarem no horizonte das conquistas, e somando-se a elas a confiança e a esperança, os homens estabelecem novas formas de convivência e de ação social, enfrentando e superando as dificuldades e as contradições da realidade.

Em síntese, a leitura desse autor sobre as condições de quem trabalha no magistério nos possibilita pensar no professor não como aquele que deve carregar em sua mochila apenas as conceituações, as propostas pedagógicas, as didáticas eficazes, as diferentes metodologias. Mas, também, como aquele que deve possuir em sua bagagem a consciência politizadora de quem pode contribuir com mudanças sociais significativas. A posição profissional que o professor ocupa é de suma relevância tanto para as conquistas individuais quanto para as conquistas sociais, podendo promover condições de leituras de vida, leituras de mundo, leituras de (con)textos que podem alicerçar mudanças políticas e econômicas.

Em nossa cultura letrada, a leitura de textos abre janelas imprescindíveis para novos horizontes, novos rumos individuais, sociais e políticos. Nesse caso, educar para a libertação e a transformação através da leitura impõe que, “não existe meio termo para o trabalho pedagógico: ou se educa para a emancipação (conscientização, politização) ou se educa para a submissão (enquadramento, adaptação)” (SILVA, 2005, p. 82). FREIRE (2006, p. 23) refere-se ao ato político de se alfabetizar, no sentido amplo desse termo, afirmando que “o mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como um quefazer puro, em que nos

³⁰ SILVA, E. T. da, (2005) Elementos de Pedagogia da leitura. São Paulo: Martins Fontes.

engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração, é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais entre uma prática ingênua, uma prática astuta e outra crítica.”

Em função disso, todo professor se torna, em princípio, responsável pelas atividades que envolvem leitura, devendo colaborar para o seu uso proficiente e crítico. Nessas condições, a necessidade de análise e de reflexão crítica nos conduzem a pensar sobre a preparação profissional que o professor recebe para mediar a aprendizagem e o desenvolvimento de leitores. Afinal, não sendo possível uma educação neutra, como defende FREIRE (2006), é preciso que se entenda o direcionamento que tem se dado no encaminhamento profissional dos professores para o ato de educar. A formação do professor, seja em curso técnico ou em curso superior, representa um eixo claramente exposto, muito comentado e discutido nos últimos anos, mas que nos parece apresentar poucas tentativas de mudanças, e muitas análises superficiais sobre as reais situações que a tornam, em muitos casos, defasada, acrítica, astuta ou insatisfatória.

Ao tomarmos como ponto de elucidação a prática docente, e os resultados dessa prática em um ensino que visa a proficiência de leitores e, como consequência, a promoção de homens-leitores, precisamos, ainda que brevemente, pensar nos suportes que alicerçam muitas das ações educacionais implícitas na formação do professor. Em termos pedagógicos, o motivo de nos deter à formação dos professores é justificável porque o processo de ensino das habilidades leitoras possui raízes muito profundas. Afinal, a função educativa, voltada para a formação de leitores, não se inicia, se concretiza, e se finaliza, apenas, nas condições apresentadas pelos alunos.

As raízes que influenciam diretamente o aprendizado e o desenvolvimento de habilidades leitoras, precisam ser discutidas e consideradas a partir da ramificação que as originam. A discussão sobre algumas das subjetividades desse processo nos permitirá uma aproximação maior da totalidade contextual em que o ensino da leitura está inserido. Nessa proposta, a ramificação mais profunda e originária de tantas outras, quem sabe a raiz principal, é a formação geral do professor.

As discussões e debates sobre a formação profissional do professor têm como marco histórico a I Conferência Brasileira de Educação, realizada em São Paulo, no ano de 1980. Nesse encontro, foi consolidado o movimento de professores que visavam discutir sobre a formação de professores e pedagogos. A trajetória desse movimento pode ser considerado denso em discussões e com êxito quando pensamos na participação dos professores, porém o resultado prático foi pouco expressivo e não se obteve, até então, soluções significativas para os problemas que incidem na formação de professores (LIBÂNEO & PIMENTA, 1999).

Em 2002, o Comitê dos Produtores da Informação Educacional (Comped) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) apresentaram o Estado do Conhecimento sobre a Formação de Professores no Brasil. Foram examinadas 284 trabalhos, entre dissertações e teses defendidas nos programas de Pós-graduação em Educação, no período de 1990 a 1996. O grupo de pesquisadores analisou também 115 artigos publicados em dez periódicos da área educacional, no período de 1990 a 1997; e 70 pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho Formação de Professores, realizado pela ANPEd, no período de 1992 a 1998.

O Estado do Conhecimento sobre a Formação do Professor no Brasil nos permite verificar uma significativa preocupação com a formação dos professores, principalmente sobre aqueles que irão atuar nas séries iniciais do ensino fundamental, e o empenho em conhecer e elucidar de forma clarificada as diferentes situações existentes no processo de formação desses profissionais.

A pesquisa revela que, dentre as 284 dissertações e teses, 216 (76%) tratam do tema Formação Inicial; 42 (14,8%) abordam o tema Formação Continuada; e 26 (9,2%) focalizam a Identidade e Profissionalização Docente. ANDRÉ (2002) aponta que grande parte desses trabalhos se concentra em análises pontuais de um determinado curso, ou determinada disciplina, sobre um programa ou uma proposta específica da formação do professor, revelando assim, um caráter restrito com temas e conteúdos bem específicos, e de natureza técnico-pedagógica. A autora afirma ainda, que as pesquisas revelam que as preocupações maiores desses pesquisadores são com a avaliação do currículo desses cursos ou com seu funcionamento, para o que coletam dados, por meio de questionários e entrevistas, sobre opiniões e pontos de vista de diferentes agentes. Contudo, por serem estudos baseados em opiniões de um grupo restrito visando o conhecimento de realidades locais, deixam abertas as indagações mais abrangentes sobre ações e sobre políticas de formação docente.

Os temas mais destacados nos artigos dos periódicos foram: Identidade e Profissionalização Docente, com 33 artigos (28,6%); Formação Continuada, com 30 (26%); Formação Inicial, com 27 (23,4%); Formação de Professores no Brasil e Prática Pedagógica, com 25 (21,7%). Analisando estes artigos se verifica que, de maneira geral, eles seguem um delineamento “bastante ideologizado e politizado, abrangendo aspectos amplos e variados da formação docente, definindo concepções, práticas e políticas de formação” (ANDRÉ, 2002, p. 12).

Os principais temas apresentados no GT (ANPEd) foram: Formação Inicial, com um total de 29 textos (41,4%); Formação Continuada, com 15 textos (21,4%); Identidade e Profissionalização Docente, com 12 textos (17,1%); Prática Pedagógica, com 10 textos (14,2%); e Revisão de Literatura, com quatro textos (5,7%). ANDRÉ (2002) declara que

esses trabalhos nos permitem verificar a amplitude da preocupação com a formação docente, uma vez que os temas são bem variados: a Formação Inicial concentra o maior número de trabalhos, tendo como enfoque principal a discussão sobre a dicotomia entre a formação específica e a formação pedagógica nos cursos de Licenciatura; quanto aos cursos de Pedagogia, são focalizados os movimentos de reformulações ocorridos nesses cursos; sobre o curso Normal, é destacado o papel dos fundamentos sócio-históricos e filosóficos na formação e práticas dos professores de séries iniciais; a Formação Continuada é concebida como uma formação em serviço, cuja ênfase é atribuída ao papel do professor enquanto profissional, e que deve ter seu aprimoramento estendido ao longo da carreira, se desenvolvendo, preferencialmente, no meio escolar. O conteúdo discursado nos textos estimulam o professor a desenvolver novos meios de realizar ações pedagógicas a partir da auto-reflexão; os trabalhos que abordam as Práticas Pedagógicas percorrem três direções: análises de experiências em sala de aula; análises das contradições existentes entre discursos e práticas pedagógicas; e registros de práticas autoformativas de aperfeiçoamento profissional e de construção do conhecimento prático sobre o ensino.

Os resultados das pesquisas que compõem o quadro do Estado do Conhecimento sobre a Formação de Professores no Brasil nos permitem concordar com ANDRÉ (2002, p. 13) ao afirmar que “as diversas fontes analisadas mostram um excesso de discurso sobre o tema da formação docente e uma escassez de dados empíricos para referenciar práticas e políticas educacionais”. Ao analisarmos os resumos, bem como as verificações e conclusões alcançadas pelos pesquisadores, também não encontramos nenhum registro, neste trabalho, sobre a formação docente destinada ao ensino das práticas leitoras.

Isso não significa a inexistência de pesquisas com esse enfoque nesse período, visto que, em julho de 1997, aconteceu no *campus* da Unicamp, em Campinas, o I Seminário sobre leituras do professor³¹.

O esforço para compreender a formação do professor sob olhares diversificados, tanto em focos quanto em bases epistemológicas, faz-nos considerar o significativo mérito desses trabalhos ao concederem o lugar central nas pesquisas, debates, análises e reflexões, à formação do professor.

Entretanto, segundo LIBÂNEO e PIMENTA (1999), é necessário e urgente que seja definida uma estrutura organizacional para subsidiar a formação de profissionais da educação, pois não bastam reformas curriculares, princípios norteadores, novos eixos curriculares, base comum nacional, novas competências profissionais etc. As condições formadoras desses profissionais precisam ser melhores estruturadas porque as maneiras

³¹ A intenção dos organizadores desse seminário “foi a de problematizar e mapear o campo da pesquisa e dos discursos sobre a leitura e a formação de professores” (MARINHO & SILVA, 1998, p.9).

convencionais de formação dos professores, realizados nos níveis médio e superior, não estão dando conta de preparar tais profissionais com as qualidades exigidas na atualidade.

As reflexões sobre a formação de professores, normalmente, são pautadas a partir do ensino médio e superior. Comentam-se a formação inadequada nessas etapas, esquecidos de que esses professores estão submetidos ao mesmo modelo educacional, instituídos dos mesmos paradigmas e propostas pedagógicas, sob os mesmos problemas de base que qualquer estudante brasileiro. O ingresso em uma faculdade de educação, ou em um curso técnico especializado nessa área, não lhes garantem a competência e os conhecimentos necessários para que saibam construir uma prática docente adequada. Ao nosso ver, o motivo é que sem o devido preparo de base, que deve ser realizada desde a educação infantil e durante o ensino fundamental, torna-se difícil a formação competente de qualquer profissional em um curso técnico ou superior, independente da área em que esse irá atuar.

Em um texto autobiográfico, BRANDÃO (2003) revela toda a sua trajetória, nas dimensões pessoal e profissional, indicando o foco de suas dificuldades profissionais. Nas raízes de sua formação, encontrou na memória registros do seu passado que revela, inicialmente, uma revolta e indignação com a educação básica a que fora submetida:

Percebi que nunca estive voltada para apreender realmente e utilizar os conhecimentos escolares enquanto alicerce de minha formação. Mais uma vez entrei em pânico. Não sabia como e nem por onde começar a resgatar esses anos perdidos. (...) Infelizmente a escola só ensina a decorar. Pensar e elaborar conhecimentos parece não ser sua meta. São raros os professores que têm como objetivo desenvolver nos seus alunos uma atitude reflexiva e questionadora acerca do que se tem aprendido". (p. 75-76)

A autora resgata o seu passado e nele encontra subsídios para (re)significar a sua história educacional e, portanto, a sua atuação profissional. Afirma, com segurança, não ser mais a mesma professora, pois, agora possui um olhar mais analítico, crítico e consciente. Dessa forma, constrói outros caminhos para si mesma, no qual expressa o esforço e a dedicação para vencer as dificuldades, melhorando a suas ações profissionais, e buscando sempre o crescimento. Infelizmente, essa tomada de consciência não ocorre na vida profissional de todos os professores.

A representação social de que o professor tem, por excelência, de se apresentar competente a partir da conclusão de um curso, seja esse técnico ou superior, parece excluir do mesmo o direito de ser uma pessoa integral, construída em um contexto sócio-

histórico através de interações, constituída da necessidade de crescer continuamente, e submissa as mesmas condições educacionais de qualquer outro profissional brasileiro.

As muitas discussões em congressos, conferências, seminários, sobre a formação dos professores, normalmente, surgem a partir de um conhecimento vago e “impressionista” que se tem sobre as escolas do Brasil. Dessa forma, traça-se “o perfil do professor” através de uma “caracterização abstrata”, cujo foco está direcionado para a figura individual do professor, que deve possuir determinadas qualidades para se adequar ao ideal de formação (AZANHA, 2004, p. 370). Podemos inferir que essa “caracterização abstrata” do profissional de educação produz um “ideal profissional imaginário” que somente existe nos discursos, pois não podemos esquecer da real condição humana que é repleta de subjetividades.

Na verdade, sabemos que a existência de um “ideal profissional imaginário” é fruto de uma realidade almejada por muitos que acreditam na educação profissionalizante como o grande pilar que sustenta a vida social e profissional, sendo esse o ponto de chegada da educação formal. Portanto, ver pessoas inseridas em um sistema educacional competente, que atua de forma sistematizada e global, viabilizando a construção do conhecimento através de reflexões críticas, que sejam capazes de promover autoavaliações para buscar melhorias, (re)construções, (re)significações, e tornando suas habilidades cada vez mais competentes para as atuações profissionais, é a linha que norteia as análises críticas de muitos pesquisadores.

Em função desses pontos de vista, inferimos que a discutível relação entre o ponto de chegada da educação profissionalizante e o ideal estipulado por muitos dos pesquisadores denota, implicitamente nesses discursos, ser possível e plenamente viável findar a construção do conhecimento, a compreensão do saber-fazer, do conhecer prático, e do aperfeiçoamento profissional e ainda entendendo o real sentido da *práxis*, quando da conclusão de um desses cursos. Tendo como pano de fundo as considerações críticas de muitos pesquisadores, parece ser possível a formação plena decorrente, apenas, de um curso profissionalizante.

Pensando na desejada “excelência” dos professores a partir das conclusões proferidas nas pesquisas educacionais, nos debates, e nos artigos, e ainda, partindo da real situação do sistema educacional, poderemos pensar, metaforicamente, em novas alternativas de construção de sujeitos – e não de cursos educacionais. Acabaríamos com o confronto entre o “ideal figurado”³² e o “real ignorado”³³, se fosse possível construir

³² O termo “ideal figurado” surgiu como fruto de reflexões sobre as críticas de AZANHA (2004). O autor argumenta sobre o docente idealizado, que acaba sendo uma figura abstrata e metafórica que é projetado nos cursos de formação profissional apenas em termos teóricos, nos fazendo pensar sobre a diferença entre esse ser hipotético e a realidade prática de professores, seres dotados de atributos subjetivos.

³³ O termo “real ignorado” significa o distanciamento da realidade que é imposto por uma situação idealizada que se tornou o foco principal. O real passa a representar, em nosso ponto de vista, um plano ignorado.

sujeitos que deveriam ser, antes de tudo, seres compartimentados, cujas competências lhes seriam acrescidas em cada fase educacional. Nesse processo, o aprendizado ocorreria sem que uma fase comprometesse ou interferisse na outra, de forma que cada parte isolada desse “sujeito ideal” receberia as devidas informações e habilidades necessárias, tornando-o um profissional perfeito, ou quase perfeito. Assim, para produzirmos profissionais eficientes, bastaria que nos preocupássemos em estruturar os conhecimentos que seriam “injetados” em seus compartimentos específicos, no curso pertinente a cada formação profissional.

Por diferentes razões, essa condição é inviável principalmente quando nos referimos a formação docente. Como afirma AZANHA (2004, p. 370) o ponto de vista pedagógico não é uma soma de parcelas de saberes teóricos que, embora necessários, nunca serão suficientes para alicerçar a compreensão da situação escolar e a formação do discernimento do professor. Nesses termos, é claro que não há fórmulas prontas para orientar essa formação, mas o próprio conceito de vida escolar é básico para que se alcance esse discernimento”.

Portanto, parece ser necessário modificar as entrelinhas dos discursos sobre a formação do professor que isolam, ou ignoram, o percurso educacional elementar desses profissionais, assim como as suas próprias vivências, sejam como educandos sejam como professores. Nessas condições, temos o falseamento do resultado, pois a preparação inadequada dos professores é sempre atribuída aos cursos de profissionalização. Em relação a esse falseamento, temos como consequência, propostas superficiais e inaplicáveis pelo distanciamento das condições verdadeiras.

Não se pretende aqui mascarar a realidade dos cursos de formação do professor e suas reais deficiências, ou redirecionar as leituras e análises somente às questões pertinentes à educação básica. Mesmo porque acreditamos que as defasagens decorrentes de um ciclo educacional não determinem, com exatidão, o fracasso de um profissional, visto que há sempre possibilidades de mudanças, quando esses são expostos a situações que promovem novas (re)construções. O que pretendemos é amenizar o caráter reducionista que aparentemente assola outras dimensões, tentando promover uma reflexão mais abrangente, e tentando (re)construir outras possíveis significações para esse problema. Para tanto, analisaremos outro tópico de considerável importância na formação profissional, muito discutido, e que, aparentemente, se tornou uma regra geral nas conclusões de muitas pesquisas. Mas que, na verdade, parece utilizar o crivo do senso comum, derivando de uma visão reducionista e se amparando no

discurso elitista sobre o ato de ler: o professor passou a ser visto, considerado e tratado como um “não-leitor”.

4.1 O professor do ensino fundamental é, ou não é, não-leitor?

A precariedade retratada nas atividades que envolvem a leitura demonstra a realidade brasileira que parece alimentar um sistema educacional sem estruturas mínimas capazes de promover, pelo menos, a leitura básica dos seus alunos. Dificuldade para compreender o texto e para interpretá-lo coerente com o objetivo proposto pelo autor e pela funcionalidade que representa, demonstra o nível de analfabetismo funcional de muitos brasileiros.

Entretanto, quando a referência aos problemas de leitura está direcionada para uma outra área, que não seja a educacional, os olhares críticos e indignados com a realidade se voltam para a estrutura de ensino, culpando normalmente os professores formadores desses profissionais. A indignação se manifesta através de questionamentos que naturalmente geram, tais como: o que esses professores fizeram durante os tantos anos de estudo desses cidadãos? Como essas pessoas conseguiram o certificado que lhes conferem o nível técnico ou superior?

Mas, e quando os problemas de leitura estão relacionados às práticas dos próprios professores, a quem devemos atribuir a responsabilidade? Como resposta, o que podemos ver, habitualmente, é a atribuição de que “os professores são ‘não-leitores’”. Esta é, pelo menos, a representação social da leitura docente com que, em maior ou menor grau, defrontamo-nos hoje” (BATISTA, 1998, p. 24). Fato que parece ser considerado a “causa” das próprias inadequações na formação do professor, ou mesmo, das falhas do sistema educacional. A visão social de que o professor é um não-leitor parece ser conveniente por justificar as incoerências existentes na educação, re-direcionando o foco das análises e das reflexões, e atribuindo a esse fato a condição de “causa” de muitos dos problemas educacionais. O que aparentemente exclui qualquer possibilidade de termos a condição de professores não-leitores, se é que pode existir de fato essa situação, como “consequência” do próprio sistema educacional em si.

Se a representação social do docente brasileiro é de ser um (não-)leitor, a leitura não faria parte das suas necessidades cotidianas, e não seria o instrumento usado por ele para construir um sentido da realidade, e nem como uma ferramenta que o auxilia na compreensão do mundo. Não a usaria também para buscar conhecimentos e informações. “Não lhe possibilitaria, por tudo isso, desempenhar, plenamente, seu papel de formador de alunos como leitores, e contribuir, de modo positivo, para a sua inserção

no mundo da cultura escrita” (BATISTA, 1998, p. 26). A questão é, quais são os critérios para julgarmos um profissional leitor ou um não-leitor?

Para BRITTO (1998, p. 61, grifo do autor), “ser *leitor* tem sido tomado como qualidade positiva, como algo que torna as pessoas mais críticas e conscientes, mais verdadeiras e cidadãos. Ser *não-leitor* seria, por sua vez, uma espécie de deficiência essencial, quase uma mutilação, no mínimo algo de que se deve envergonhar.”

A imagem criada e difundida sobre a (não)leitura dos professores parece-nos uma armadilha vertiginosa, pois, normalmente, preconiza-se o discurso de um segmento intelectualizado. Os parâmetros para analisar as condições de um “leitor” parecem ser estabelecidos a partir dos tipos de textos lidos, da complexidade dessas leituras, das listas de autores considerados imprescindíveis, das leituras intensivas e densas que o leitor deve ter como hábito, e das (re)significações que é capaz de realizar.

Nesses parâmetros, o que podemos inferir como sendo os critérios gerais para ser considerado um “leitor”, com direito a *status* social de reconhecimento como intelectual, são condições estabelecidas, provavelmente, a partir do “refinado” gosto pela leitura que o leitor deve possuir. Parece, também, que a avaliação social do bom leitor ainda se prevalece da visão romântica dos clássicos, em que o leitor deve ter na atividade de leitura, acima de tudo e qualquer coisa, como meio de diversão, de fruição, de usufruto. A visão sobre o bom leitor parece sair das imagens descritas na literatura clássica e em obras de arte consagradas, em que essa atividade, para ser validada como leitura ideal, deve ocorrer em lugares que nos remetam a tranquilidade bucólica, tornando-a o mais natural e prazeroso possível. Vale advertir que, a nosso ver, a partir dessas condições pré-estabelecidas podem surgir imposições dos aspectos de uma cultura elitizada, e elitizante, que nega e exclui outros tipos de leituras possíveis, e outros padrões de se conceber a leitura.

A visão, aparentemente, imatura e superficial sobre a caracterização do homem leitor, quando comparada à atual realidade social, pode promover a análise e avaliação do mesmo a partir de conceitos indeterminados e obscuros. BRITTO (1998, p. 62) afirma que “é preciso inquirir com mais cuidado o que se quer dizer exatamente quando se afirma que um indivíduo é um não-leitor.”

A condição do professor vista como um (não-)leitor defronta-se com um conjunto de contradições que devem ser consideradas, pois, permite-nos uma série de interpretações e reflexões. A primeira dessas, é a própria conceituação do termo “leitor”, que nos parece ser “sustentado por impressões vagas, conceituações imprecisas, tácitas, que, por sua vez, se constituem a partir de representações de leitura historicamente estabelecidas”, como afirma BRITTO (1998, p. 63).

Em primeiro lugar, se entendemos esse (não-)leitor como um sujeito possuidor de dificuldades em compreender e interpretar textos mais complexos, a esse respeito não podemos deixar de considerar que os professores foram, ou são, estudantes nesse mesmo sistema, portanto, são frutos das mesmas inadequações educacionais que outros profissionais. Parece que a visão, ainda cartesiana, não nos permite analisar cada professor como um ser integral, cujas vivências e experiências não se dissipam ao ingressar no curso profissionalizante, desvinculando-o de sua história de vida educativa e social anterior à faculdade, ou ao curso técnico. Mesmo porque, esses cursos não estão direcionados para corrigir os “defeitos” de uma formação de base já problemática.

Em segundo lugar, se conceituamos o (não-)leitor como aquele sujeito que não tem a leitura como uma atividade de prazer, de descontração, de uma forma intelectualizada de passar o tempo, e que não se encaixa nos padrões de leitores descritos na literatura clássica, estamos descartando e discriminando o leitor que vê na leitura, somente, a importância de seu caráter utilitário e nela estabelece e estrutura a sua atuação profissional, que é um direito que lhe cabe. Talvez esse decreto de que tais sujeitos são, por assim considerar, (não-)leitores por não encontrarem prazer e descontração na literatura, uma forma preconceituosa de considerar que o nosso gosto, os nossos sentimentos, as nossas percepções, e a nossa visão sobre as diferentes maneiras de uso da leitura devam ser o padrão de qualificação para todas as pessoas. Por esse motivo, é preciso analisar com muita cautela essa representação social de que o professor é um (não-)leitor.

Na perspectiva que considera a formação do professor não somente na universidade ou pelas teorias com as quais entra em contato, mas também durante a sua trajetória profissional através de suas práticas pedagógicas, a leitura faz parte da vida do professor e se apresenta como um papel fundamental. CAVALLI (2006), defende a importância das práticas pedagógicas de leitura como uma ferramenta na formação continuada do professor, pois, na interação que ele tem com os textos nos momentos de preparação de aulas, ou mesmo quando as ministra entrando em contato com as muitas leituras feitas pelos alunos, ou quando reflete sobre suas práticas pedagógicas de leitura, ele amplia e reconstrói seus saberes, realizando sua autoformação. Essa concepção de formação continuada através das práticas de leitura realizadas em sala e durante o preparo das aulas, defendida pela autora, transforma o professor em um leitor em potencial.

Em terceiro lugar, não podemos esquecer que a legitimação do discurso que estabelece a condição de (não-)leitor ao professor garante a manutenção da política do livro didático e, portanto, da alienação e limitação pedagógica. O próprio discurso do livro didático justifica a sua criação e manutenção quando apresenta o professor como sendo

um profissional incapaz de elaborar suas próprias atividades e materiais pedagógicos. O fato de o professor ser visto e considerado como um (não)leitor, propicia a necessidade de elaboração de material didático específico contendo todas as informações necessárias ao seu uso, os encaminhamentos pedagógicos e, até mesmo, estabelecendo a fala e o comportamento desse profissional em sala de aula, como podemos verificar em muitos manuais de livros didáticos.

A produção do livro didático passa a ser concebida e aceita como a alternativa mais viável, uma vez que o discurso do senso comum, adotada pelas editoras, afirma que as condições de trabalho do professor não lhe permitem muito tempo para leitura e elaboração de seu próprio material. Aliada a esses argumentos, ainda contamos com afirmações de que as deficiências na sua formação, também, não lhe propiciam condições de reflexão sobre as verdadeiras necessidades dos alunos.

O caráter autoritário presente em muitos manuais de livros didáticos apresenta a imagem do professor como um ser incapaz de definir o que é necessário ou impossível de realizar. Apesar de enfatizarem a autonomia do professor, o que podemos verificar é a condição de um ser autômato, pois os autores chegam a programar as aulas, as falas, as respostas, os possíveis questionamentos, etc. Afirmando, ainda, que as respostas prontas servem apenas como sugestões para facilitar o trabalho do professor. Essa concepção de professor representado nos manuais de livros didáticos subjaz a idéia de “um leitor limitado, incapaz de ir além da decodificação imediata, incapaz de produzir intelectualmente e, portanto, incapaz de dar conta do processo de ensino” (BRITTO, 1998, p. 74-76).

Na conclusão de suas críticas, BRITTO (1998, p. 77-78) declara que “não cabe afirmar que o professor é não-leitor, uma vez que ele é produto de uma sociedade letrada e manipula informações e produtos de escrita. Mais ainda, ele lê freqüentemente diferentes tipos de textos”. Mas também não vê condições para que se tenha o professor como um leitor, porque para boa parte dos mesmos, a “prática da leitura limita-se a um nível muito pragmático, dentro do próprio universo estabelecido pela cultura escolar e pela indústria do livro didático”. Dessa forma, “mais que ser leitor ou não-leitor, o professor é um leitor interditado”.

4.2 A (má-)formação de professores leitores: uma (re)significação possível

Em virtude das defasagens que parecem fazer parte da formação do professor, não podemos restringir nossas críticas somente à formação acadêmica, ou técnica, mesmo porque essa não é a única instância de formação de um profissional. Diante das

condições educacionais que vivenciamos na atualidade, podemos tecer críticas à negação do direito que todos possuem: ser devidamente alfabetizado, no sentido amplo desse termo.

A negação de um direito conquistado pela população, previsto nos textos legais, e validado nos discursos políticos, gera, pelo menos, duas situações desconfortáveis: a primeira, representa a constatação de que a incursão dos alunos no ensino fundamental é enfadonho, um faz-de-conta pedagógico que assume o lugar de um ensino normalmente existente na teoria, que necessita receber atenção prioritária uma vez que é considerado “elementar”, “fundamental” como o seu nome anuncia; a segunda, diz respeito à atribuição de responsabilidades que, na maioria das vezes, recaem sobre os professores por esses representarem, socialmente, os pilares que devem sustentar a educação.

Os comprometimentos pedagógicos são, em sua maioria, atribuídos a atuação docente, como se esse fosse o único, ou o principal, segmento educacional que se apresenta falho. Sendo assim, a prática docente pode ser banalizada, motivando uma possível desvalorização profissional, e como consequência promover uma representação social que aponte a deficiência do ensino “sempre” como resultado da má condução do professor que age propositadamente, ou com descaso, ou que negligencia o ato de educar, nesse caso em particular, o ato de formar leitores. Na verdade, professores e alunos estão na mesma balança que avalia a qualidade de vítima dessa situação, apresentando iguais medidas.

Os resultados de uma realidade desconfortante como essa podem ser: a conformação social do ingresso de estudantes em cursos superiores possuindo, em muitos casos, habilidades insuficientes para serem considerados leitores proficientes – o que dificulta, ou inviabiliza, a formação adequada do cidadão em um curso superior; um patenteamento social de que, se os professores não estão ensinando “nada” mesmo, o que podemos fazer é aceitar essa situação educacional; a visão distorcida sobre a prática docente que, assim, deixa de representar a importância e a responsabilidade com que deve ser vista e tratada, desvalorizando-a enquanto atuação profissional e correndo o risco de perder o merecido respeito social. A consequência maior dessa realidade parece ser bem representada por uma bola de neve que, rolando ladeira abaixo, cresce em proporções cada vez maiores e o suficiente para esmagar, ou minimizar, as possibilidades de crescimento pessoal e profissional dos indivíduos, e, portanto, tornando lento o desenvolvimento sócio-econômico do nosso país.

LAJOLO (1982, p. 53) discute as relações entre os professores e a leitura no âmbito escolar, e afirma que “se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grande as chances de que ele seja um mau

professor.” Nessa interpretação, o professor competente detém a condição de colaborador da leitura em sala de aula, entendendo a sua condição enquanto leitor maduro em relação aos seus alunos, e que realiza a leitura promovendo pontos de encontro entre autor e leitor, respeitando a condição de seus alunos de serem leitores em formação. SILVA (2005, p. 22), fazendo uma leitura desse mesmo texto de LAJOLO (1982), declara que “sem professores que leiam, que gostem de livros, que sintam prazer na leitura, muito dificilmente modificaremos a paisagem atual da leitura.” Portanto, vemos que as ferramentas fundamentais para que formemos professores capacitados é garantir-lhes as condições de serem leitores, pelo menos proficientes.

PALMIERE (2006, p.8-9) realizou uma pesquisa com 13 estudantes de pedagogia na qual, tinha o propósito de analisar de que maneira, atitudes e disposições em relação à leitura se constituíram ao longo da trajetória universitária desses sujeitos. A pesquisadora encontrou, como resultado, a existência de dois grupos distintos: o primeiro grupo, constituído pela minoria, deixou transparecer que “a inserção no contexto universitário parece ter provocado alterações em suas práticas de leitura”; e um segundo grupo, constituído pela maioria, deixou claro em seus depoimentos, a não existência de modificações em seus hábitos enquanto leitores, e que não houve alterações em suas práticas de leitura. Para esses sujeitos, a relação da academia com a leitura é a mesma relação estabelecida durante o período escolar, no sentido de obrigatoriedade e imposição, “predominando uma relação tensa, laboriosa, e ‘não-natural’ com o objeto lido”.

Os sujeitos pesquisados por PALMIERE (2006), possibilitam-nos verificar em seus depoimentos contradições entre as falas e as práticas leitoras. Houve caso em que a aluna atesta seu “ódio” pela leitura, defendendo enfaticamente a sua posição de “não-gostar” de ler. Entretanto, fora do ambiente acadêmico, a aluna demonstra atitude positiva e prazerosa diante da leitura, afirmando ler mais durante as férias, quando pode ler o que sente vontade, e para divertir-se. Os dados dessa pesquisa revelam a possibilidade de incoerências na educação desde as práticas leitoras realizadas no ensino fundamental, e sendo extensivas às atividades durante a universidade, provocando um sentimento de rejeição sempre que as leituras representam atividades educacionais.

Em essência, com base nessa pesquisa, podemos inferir que a condição de não-leitores³⁴ daqueles que tiveram, e/ou têm, acesso a educação formal pode se originar nos encaminhamentos didático-pedagógicos realizados em sala de aula. Pensando em situação similares, SILVA (2005) propõe que se busquem ou se construam técnicas de ensino da leitura que parta da realidade concreta de cada escola, e das necessidades

³⁴ Aqui, esse termo foi usado significando pessoas alfabetizadas, que se limitam à decodificação, portanto não possuem o hábito de leitura.

reais dos seus alunos. Vale a pena dizer, que esse autor defende dois princípios básicos para uma nova pedagogia: o primeiro, refere-se ao conhecimento que o professor deve ter da realidade de seus alunos, as circunstâncias de suas vidas, e ter como ponto de partida, as experiências vividas por eles; o segundo, está voltado para as orientações das práticas pedagógicas em sala de aula, em que a leitura deve ser concebida como um instrumento de conhecimento, de questionamentos e de conscientização.

O ensino crítico da leitura passa a representar um quesito fundamental na formação do professor. A leitura, sendo uma habilidade que se fundamenta no seio do grupo social, desenvolvendo-se através de práticas concretas, deve ter na escola o apoio necessário para tornar-se um bem-comum, visto que, a escola é a instituição formalmente criada com a finalidade maior de transmitir os conhecimentos culturalmente produzidos. Entretanto, aparentemente, não há indícios que demonstrem a preparação adequada na formação do professor que lhe garanta a condição de mediador da leitura proficiente. Nesse sentido, não podemos esquecer que a escola, entidade responsável pela formação do professor, é organizada dentro dos parâmetros governamentais, portanto, o “Estado é o professor dos professores”, como afirma SILVA (1997, p. 51).

BETENCOURT (2000, p. 24) declara que, em decorrência do pouco tempo atribuído a discussões sobre a leitura, “os professores terminam um curso superior com um mínimo de conhecimentos da área de leitura e acreditando que basta alfabetizar uma pessoa para que ela, automaticamente, seja capaz de ler todos os tipos de textos”.

Concordamos com a autora, essa realidade existe. Ainda que seja um fato discrepante quando comparada ao que desejamos; e assustadora quando pensamos no seu impacto social e educacional, mas que não deve ser generalizada. Tais afirmativas, nos permitem questionar se essa compreensão limitada sobre a leitura por parte dos professores referidos pela autora, é fruto precisamente originário de uma graduação inadequada, e se podemos estendê-la a todo professor brasileiro concluinte de um curso superior.

A autora, construindo suas significações a partir das pesquisas de OLIVEIRA³⁵, declara ainda que “a questão da leitura tem merecido pouca ênfase durante a formação do professor. Em virtude da mínima atenção que o magistério tem dado aos estudos e pesquisas na área de leitura, nota-se uma falta de clareza de qual é realmente a função da leitura e o que seja formar um leitor consciente, crítico” (2000, p. 23).

Se existe, de maneira tão precisa, a falta de clareza por partes dos professores nos pontos evidenciados pela autora, talvez esses decorram, também, das próprias condições em que foram submetidos em suas vidas escolares. Não podemos afirmar que sejam decorrentes, apenas e com tamanha exatidão, da formação profissional que

³⁵ OLIVEIRA, A. C. B. de., (1994) *Qual a sua formação, professor?* Campinas: Papirus. Nesse livro, a autora expõe sua pesquisa realizada com professores e alunos de um curso de magistério.

receberam, desconsiderando as representações da leitura, e do ato de ler, construídas a partir do que lhes foram promovidos no ensino básico. As conclusões da pesquisa dessa mesma autora esclarece e atesta o nosso pensamento, quando apresentam os resultados sobre o envolvimento que as professoras possuem com a leitura: “a falta de motivação para ler é reconhecida como um problema de difícil solução, pois as causas estão no passado e são apontadas como irreversíveis, não havendo mais nada a ser feito. Assim, cabe às professoras não leitoras, segundo elas, trabalhar para que seus alunos se tornem leitores e não venham, como elas, a ‘ter dificuldades’ com a leitura” (2000, p. 23).

Podemos inferir que existam realmente, muitas agravantes visíveis na formação acadêmica do professor. Para exemplificar temos: a falta de preparo sobre os mecanismos que regem o desenvolvimento da leitura; a falta de uma disciplina voltada para a atuação docente, em diferentes áreas, enquanto mediadores do desenvolvimento de práticas leitoras; a conscientização da importância política da leitura proficiente para os cidadãos por fazerem parte de um mundo letrado; a compreensão do papel do professor na formação de leitores proficientes, e das possibilidades de incentivo na formação de homens-leitores etc.

KLEIMAN (2004a, p. 7) fala da oportunidade que teve nos últimos anos de oferecer cursos de leitura para os professores. A autora afirma que “embora preocupados por que seus alunos não gostam de ler, [os professores] não sabem como promover condições em sala de aula para o desenvolvimento do leitor. Isso porque nunca tiveram uma aula teórica sobre a natureza da leitura, o que ela é, que tipo de engajamento intelectual é necessário, em quais pressupostos de cunho social ela se assenta”.

Nessas condições, aceitamos que a formação universitária do professor pode ser comprometida pelo sistema acadêmico. Porém, não podemos enfatizar os defeitos da estrutura curricular universitária sem que haja o discernimento sobre outros possíveis elementos que compõem essa formação, e as muitas subjetividades implícitas nesse processo. Afinal, o *saber-fazer* dos professores está vinculado a suas vivências enquanto alunos, e em suas experiências enquanto profissionais.

A discussão nos direciona a fazer uma rápida análise sobre as responsabilidades de cada período educacional. O desenvolvimento da leitura básica é de responsabilidade, principalmente, dos professores que atuam no ensino fundamental. Portanto, quando há falhas no ensino da leitura, o aproveitamento escolar nas outras áreas do conhecimento torna-se, normalmente, comprometida. KLEIMAN (2004a, p. 7) defende que “o ensino da leitura é fundamental para dar solução a problemas relacionados ao pouco aproveitamento escolar: ao fracasso na formação de leitores podemos atribuir o fracasso geral do aluno no primeiro e segundo graus”.

Consideramos o ensino fundamental adequado, e de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, quando, no final desse período, o aluno tenha alcançado o desenvolvimento de muitas das habilidades necessárias a alicerçar as fases educacionais consequentes; quando o ensino fundamental arca, na prática, com a responsabilidade de trabalhar as habilidades para que a leitura seja, simplesmente, aprofundada no ensino médio, no ensino superior, e assim, sucessivamente. O que não significa que os professores que atuam no nível médio e superior estejam isentos dessa responsabilidade, muito pelo contrário. A partir daí, emergem necessidades mais específicas como as de conduzir o leitor, então capacitado nas funções básicas, a buscar o aprofundamento de seus conhecimentos através de leituras cada vez mais complexas, promovendo cada vez mais as qualidades específicas de um leitor proficiente.

Os professores de ensino superior, na maioria dos cursos, não têm disponibilidade em suas disciplinas para retroceder no processo educativo e ensinar as noções básicas de leitura. O que lhe compete, no que diz respeito a atividades de leituras no curso de suas disciplinas, é instigar seus alunos ao aprofundamento de seus conhecimentos através das produções científicas de diferentes autores, a produzirem análises críticas dessas obras, e o incentivo a autoria dos discursos em suas leituras críticas.

Quanto aos cursos, técnicos ou superiores, voltados para a educação, precisa que seja pensado e reavaliado como esses lidam com a leitura, e com a formação de mediadores da leitura. Acreditamos que a formação docente deve conter em sua dinâmica, o entendimento de que a palavra escrita é um patrimônio de responsabilidade de todos, independente da disciplina em que atuará, ou do curso que ministrará. Somente com essa consciência, o professor em formação será capaz de entender que o sistema educacional tem, por obrigação, estar preparado e adequado para a formação de leitores proficientes, e de promover a descoberta da leitura enquanto lazer, divertimento, entretenimento, para que esses possam decidir se querem ou não se tornar homens-leitores.

O que parece faltar na formação profissional durante a vida acadêmica dos professores é o preparo suficiente para que entendam os mecanismos que subsidiam o desenvolvimento da leitura, e, assim, possam construir em sua prática docente atividades com ênfase nas estratégias necessárias para uma leitura eficiente. Os professores precisam aprender a conhecer as necessidades dos alunos, para que compreenda o porquê de determinadas atividades serem adequadas, e outras menos adequadas, e assim, possam orientar a leitura proficiente em todas as disciplinas. Isso não significa, reduzir esse ensino às oficinas práticas de como trabalhar leitura, mas ampliar a visão do professor usando como base os conhecimentos teóricos sobre os elementos que

compõem o desenvolvimento da leitura, para que os mesmos tenham a possibilidade de estabelecerem uma práxis eficaz.

A compreensão teórica dos mecanismos que regem a leitura não faz parte da grade curricular de muitas das nossas universidades, quando muito, alguns componentes são trabalhados soltos, dissociados das necessidades reais e da prática, ainda que o curso seja voltado para licenciaturas, ou mesmo de pedagogia. O que colabora para que o professor realize atividades de leitura baseadas, apenas, em experiências empíricas, dissociadas de uma fundamentação teórica, e que, em muitos casos, não parecem apresentar objetivos bem definidos e articulados com as necessidades reais dos aprendentes. Para SILVA (2005 p. 81), “sem horizontes bem configurados e bem fundamentados, que orientem o desenrolar das práticas e dos programas de leitura em sala de aula, corre-se o risco de cair no casuísmo e na improvisação...”

As atividades elaboradas sem que os professores utilizem um delineamento teórico consciente, nem sempre são adequadas à realidade do aluno. Conseqüentemente, não possuem parâmetros para serem expostas sob orientações claras e concisas, e que forneçam ao aluno o direcionamento necessário para que entendam a necessidade de uma leitura coerente que os auxilie ao aprendizado específico proposto pela disciplina. Segundo KLEIMAN (2004a, p. 7), “as concepções do professor sobre essa atividade são apenas empíricas, e sua prática de ensino estão baseadas em dicas e programas de outros professores, utilizados porque são os únicos enfoques disponíveis, não porque representem uma história de sucesso”.

Contudo, os professores parecem tentar fazer o que consideram ser o melhor para seus alunos, e de acordo com os conhecimentos adquiridos durante a formação profissional. Assim, lutam para realizar, dentro das limitações impostas pelo sistema, o que é considerado adequado no padrão prático-pedagógico. BETENCOURT (2000), referindo-se a alunas do magistério, apresenta o que ocorre, também, no ensino superior, e esse é o retrato das condições reais da formação do professor para o ensino da leitura:

Quanto à leitura, sabe-se que os alunos dos cursos de magistérios recebem uma formação que se restringe à confecções de materiais que auxiliam o professor a desenvolver algumas atividades com as crianças, ou seja, há uma preocupação em repassar muitas técnicas, mas não é realizado nenhum estudo crítico e concreto de leitura. Nos currículos desses cursos não há espaço para um estudo teórico sobre a leitura; apenas se fornecem algumas ‘receitas’ de como, na prática de sala de aula, apresentar os textos às crianças, fazendo com que elas leiam muitos livros. Contudo, esses futuros professores terminam o curso sem conhecerem os principais estudos na área de leitura. (p. 24)

Podemos concluir, inferindo que a formação do professor para trabalhar a leitura, bem como a sua própria postura enquanto leitor parece segregar o ato crítico e transformador dessa atividade quando bem usada para promover a libertação e a emancipação. Diante das possibilidades politizadoras do ato de ler, a formação do professor permeia entre duas opções: ou está condicionada a uma prática manipuladora, ou a uma prática espontaneísta. Segundo FREIRE (2006, p. 25), a prática manipuladora não parece ser a mais adequada para que haja uma transformação social, e o espontaneísmo parece ser tão prejudicial quanto, pois “é silencioso, por isso irresponsável”.

II - METODOLOGIA

1. AS CONDIÇÕES DA COLETA DE DADOS

O presente estudo objetivou identificar as concepções de professores sobre a leitura e a complexidade do ato de ensinar a ler. A especificidade deste estudo está na compreensão do ensino da leitura enquanto prática social que pode influenciar na formação da consciência crítica dos indivíduos.

Por acreditarmos que as concepções sobre a leitura são construídas a partir de vivências educacionais significativas, num contexto sócio-histórico, optamos por analisar as opiniões de profissionais que atuam no ensino fundamental, ministrando qualquer uma das disciplinas deste período. Essa fase é considerada de suma importância na formação do indivíduo, por ser a fase inicial da educação básica no Brasil.

A coleta de dados foi realizada em três cidades, de dois estados brasileiros, que representam duas realidades econômicas, políticas e sócio-culturais diferentes, mas que apresentam similitudes no que se refere aos problemas relativos ao ensino da leitura proficiente.

Para a obtenção dos dados necessários para a realização deste trabalho, optamos pelo uso do questionário como técnica a ser utilizada.

Para a coleta de dados foram distribuídos no total 120 questionários, divididos entre professores do ensino fundamental das redes pública e privada: 60 questionários na cidade de Itaberaba, interior da Bahia, entre professores que quisessem colaborar com a pesquisa e 60 questionários entre duas cidades do interior do Paraná - Borrazópolis e Marechal Cândido Rondon –, durante aulas de pós-graduação.

Na cidade do interior da Bahia, as escolas públicas entraram em greve por tempo indeterminado logo após a distribuição dos questionários. Por esse motivo, houve comprometimento no retorno dos questionários. Nas cidades do interior do Paraná a coleta de dados ocorreu no final de aulas em cursos de pós-graduação, ministradas pela pesquisadora. Nesse caso, devido a grande heterogeneidade das turmas no que concerne a atuação profissional dos professores, dentre os 60 questionários distribuídos houve retorno de 26.

No total geral, tivemos o retorno de 48 questionários. Desses 48 questionários retornados, foram desprezados 8 por encontrarmos incongruências com as especificidades dos objetivos (ex: professores que atuavam somente no ensino médio ou na educação infantil), restando 40 questionários considerados válidos.

Portanto, para fins de análise temos os dados referentes a 40 professores, sendo 20 do interior do estado do Paraná (grupo 1) e 20 do interior do estado da Bahia (grupo 2).

2. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

As participantes - todas do sexo feminino - dessa pesquisa atuam em diferentes disciplinas e diferentes séries do ensino fundamental. O fato de os grupos serem constituídos por mulheres ocorreu espontaneamente, pois em momento algum da coleta de dados houve exigência e/ou seleção específica quanto ao sexo dos participantes.

Entre os grupos, a formação acadêmica quanto aos cursos de graduação é diversificada, sendo essa uma característica mais acentuada no grupo de professoras do estado do Paraná. No estado da Bahia, a expansão das faculdades ocorreu lentamente a partir do final da década de 80. Na região de Itaberaba, até o ano de 2003, só havia o campus XIII da Universidade do Estado da Bahia - UNEB - que oferecia apenas o curso de Pedagogia, com duas habilitações e 80 vagas no total para atender não somente à cidade mas, também, àquela mesorregião.

Salientamos que as diferenças nos níveis acadêmicos entre os grupos de professores, ocorreram principalmente em função dos locais de distribuição do questionário: no interior da Bahia os questionários foram distribuídos em escolas, e nos interiores do Paraná a distribuição foi realizada em cursos de pós-graduação (Lato Sensu). A heterogeneidade da amostra não pareceu interferir no objetivo da pesquisa.

No grupo de professoras do Paraná, as vinte professoras são graduadas e cursam uma especialização. No grupo de professoras da Bahia treze delas possuem graduação, sete professoras são graduandas, suas estão cursando especialização e apenas uma é especialista.

TABELA 1. Formação Acadêmica dos professores participantes

Formação Acadêmica	G1 – PARANÁ	G2 – BAHIA
Técnico em Magistério	-	01
Pedagogia	08**	14 (7*) (2**)
Letras	05**	02
Geografia	01**	01***
Matemática	03**	-
História	-	02
Ciências	01**	-
Serviço Social	01**	-
Processamento de Dados	01**	-
Total	20	20

*Graduanda

**Pós-Graduanda

***Pós-graduado

De modo geral, as professoras que participaram dessa pesquisa possuem relevante experiência no magistério, como podemos constatar no quadro abaixo:

71

TABELA 2. Dados sobre o tempo de atuação das professoras no magistério.

Tempo de Atuação no Magistério	G1 – PARANÁ	G2 – BAHIA
Menos de 1 ano	01	02
1 a 5 anos	06	06
6 a 10 anos	06	05
11 a 15 anos	04	03
16 a 20 anos	03	-
Mais de 20 anos	-	04
Total	20	20

Os dois grupos da pesquisa são compostos por professoras das redes pública e privada. Contudo, no grupo do Paraná há menor número de professoras que atuam na rede privada, enquanto que o grupo da Bahia a quantidade de professoras que atuam nessa rede é expressivamente superior.

TABELA 3. Distribuição das participantes quanto às redes de ensino onde atuam

Rede de ensino	G1 – PARANÁ	G2 – BAHIA
Pública	16	05
Privada	01	10
Privada	03	05
Total	20	20

Quanto à idade das professoras, evidencia-se que o grupo da Bahia é composto por professoras relativamente mais novas que as professoras do grupo do Paraná. No grupo da Bahia, observa-se mais diferenças entre as idades, enquanto que no grupo do Paraná, a maioria das professoras tem acima de 30 anos.

TABELA 4. Distribuição das participantes quanto a faixa etária

Idade das professoras	G1 – PARANÁ	G2 – BAHIA
Até 25 anos	02	07
26 a 30 anos	05	05
Mais de 30 anos	13	08
Total	20	20

3. DESCRIÇÃO DAS CIDADES

As cidades onde aconteceram a coleta de dados foram escolhidas fundamentalmente pelas oportunidades que surgiram para a pesquisadora no período da

pesquisa, caracterizando a amostra, assim, como uma amostra de conveniência, e os grupos não são representativos dos professores dessas cidades.

Inicialmente pensamos em realizar a pesquisa apenas em Itaberaba-BA, pela facilidade e acesso a professoras do ensino fundamental nessa cidade. Porém, durante a fase de coleta de dados, surgiu a oportunidade de a pesquisadora dar aulas em cursos de especialização em duas cidades do interior do Paraná - Borrazópolis e Marechal Cândido Rondon. Assim, julgamos interessante a possibilidade de analisar também as concepções de professoras dessas cidades paranaenses pelas diferenças sócio-culturais e econômicas que apresentavam em relação às de Itaberaba.

Dessa forma, foram compostos dois grupos de professoras, de acordo com os estados aos quais pertencem: o grupo 1 - constituído pelas professoras das cidades paranaenses -, e o grupo 2, formado pelas professoras dessa cidade do interior da Bahia.

3.1 Marechal Cândido Rondon – PR

Marechal Cândido Rondon tem aproximadamente 50.000 habitantes. Está localizada no Oeste do Paraná e ocupa uma área de 846,051km². As características européias na organização e infra-estrutura da cidade revelam as marcas da colonização alemã. Estima-se que 80% da população seja constituída por alemães e descendentes. E para manter as tradições dessa colonização nas construções, a prefeitura incentiva o estilo arquitetônico “ enxaimel”, técnica desenvolvida na Europa e trazida pelos imigrantes, concedendo a isenção de Imposto Predial e Territorial Urbano das casas residenciais e comerciais que estiverem adequadas a esse padrão. O idioma alemão é falado e preservado pelas famílias de imigrantes. Nas escolas particulares, o alemão faz parte da grade curricular.

As manifestações populares mais tradicionais são as festas que ocorrem no mês de julho e a “October Fest”.

Marechal Cândido Rondon é uma cidade economicamente bem desenvolvida. A agricultura é o setor mais forte da sua economia e esse município se destaca no cenário nacional por ser o maior produtor de mandioca do Brasil. O município ainda se destaca como grande produtor de milho, de soja e de trigo.

Na pecuária, Marechal é o maior produtor de suínos do estado do Paraná. O município ainda se destaca devido a criação de gado de corte e gado leiteiro, aves e peixes.

Marechal Cândido Rondon tem aproximadamente 160 indústrias de pequeno e médio porte. Nesse setor, o ponto forte é a fábrica de queijos Reggio – da Sudeop, a maior da América Latina.

O atual prefeito está em seu segundo mandato. No contato da pesquisadora com as professoras da cidade e moradores, foi informada que no primeiro mandato houve uma satisfação muito grande com a administração pública, porém, nesse segundo mandato o prefeito não está cumprindo com os compromissos firmados durante a campanha.

3.2 Borrazópolis – PR

Borrazópolis é uma cidade bem pequena que está localizada na região do Vale do Ivaí, no norte do Paraná, e ocupa uma área de 334,377 km². Fundada em 1951, seu nome é uma homenagem a um de seus primeiros moradores Francisco José Borráz e sua população é de aproximadamente 8.182 habitantes.

Essa cidade se destaca por proporcionar boa qualidade de vida, sendo considerada a mais tranqüila cidade do interior do Paraná. É o primeiro mandato do gestor público atual e, segundo alguns dos moradores com quem conversamos, a administração é boa, e o povo está satisfeito. Segundo esses moradores, a reclamação do povo é com relação a falta de investimento do governo estadual.

A região onde Borrazópolis está situada já foi grande produtora no cultivo do café, cultura que possibilitou a criação dessa cidade e, cujo progresso rápido fez com que adquirisse autonomia em pouco tempo de sua fundação. Em apenas cinco anos, a cidade foi fundada e se emancipou politicamente de Apucarana.

Diante da atual crise econômica que a região enfrenta, a agricultura de subsistência é o forte do município. O comércio é de pequeno porte, atendendo às necessidades básicas locais. A saúde e a educação também carecem dos suportes das cidades circunvizinhas.

A região que Borrazópolis se localiza é muito bonita e apropriada para o ecoturismo. O Vale do Ivaí tem características adequadas para se tornar um dos principais pontos na rota do ecoturismo brasileiro. Entretanto, não há incentivos políticos na região, o que a torna sem infra-estrutura para um possível crescimento do turismo como fonte sustentável de renda, dando suporte econômico às cidades da região.

Borrazópolis não tem cinema, não tem teatro, não tem casa de shows, não tem lojas grandes ou supermercados. O melhor restaurante da cidade fica num pequeno hotel e só serve comida caseira. O almoço é servido acompanhado de um bate-papo com a

dona do restaurante, que também é a cozinheira e a garçonete. A cidade é muito pacata, e à noite mantêm-se o ritmo tradicional de cidade pequena de interior: bate-papo na porta de casa, um café na casa do vizinho, todo mundo se conhece, todo mundo se ajuda.

Esse espírito de grande família é levado para a realidade escolar, o que nos possibilita verificar, por exemplo, a preocupação de professoras porque “o filho do vizinho que mora na esquina” não está conseguindo aprender a ler. A preocupação demonstrada por várias professoras extrapola o âmbito profissional quando identificam o aluno através da família, dos pais, dos avós, dos tios; quando o caracterizam pela realidade familiar e social; quando demonstram o sofrimento, a frustração e as angústias compartilhadas com os familiares. Dessa forma, pode ser visto facilmente que tamanha dedicação profissional está atrelada ao vínculo de afeto, respeito e responsabilidade entre as famílias locais. O ato de educar cresce e rompe os limites da sala de aula, dos muros da escola, e se transforma num ato, antes de tudo, solidário.

3.3 Itaberaba - BA

A cidade de Itaberaba situa-se no centro-norte da Bahia, no semi-árido baiano, numa região conhecida como Piemonte da Diamantina. A região já foi habitada pelos índios Maracás, da raça dos Tapuias, cujas marcas de pinturas rupestres podem ser encontradas nas paredes da “Pedra de Itibiraba” (pedra que brilha), pedra que simboliza o município e a nomeia.

O município abrange uma área de 2.366 km² e é considerada a entrada da Chapada Diamantina, já apresentando características da região em sua vegetação.

Itaberaba possui 61.052 habitantes, sendo que o analfabetismo atinge 24,78% da população. Apesar de ser considerada o principal centro da região, até pouco tempo a economia local era baseada na cultura de subsistência e no funcionalismo público. No final da década de 90, o município passou a contar com o crescimento agrícola através da consolidação da cultura do abacaxi, que está mudando a realidade local. Com safra anual de 35 milhões de frutos, em 2.000 hectares de área plantada, Itaberaba produz atualmente 26% de todo abacaxi do estado da Bahia.

Na cidade de Itaberaba faz muito calor como em toda cidade do sertão baiano, inclusive à noite, o que a possibilita uma vida noturna movimentada. Porém, não há cinema e nem teatro, e essa vida noturna e cultural é restrita a bares, poucos restaurantes, e bate-papos na praça central.

Os principais festejos da cidade são: as “festas de largo”, da igreja de Nossa Senhora do Rosário - padroeira da cidade -; as festas da igreja de São Cristóvão, padroeira dos motoristas; e as vaquejadas. É importante salientar que a grande maioria

das festas de largo da Bahia não mantém as tradições católicas de festas de paróquia, tendo como característica principal as barracas de bebidas alcoólicas e o som alto espalhado por todo o local, são mais consideradas “profanas” que “sagradas”, pouco são os frequentadores que, de fato, são fiéis à igreja e seus dogmatismos.

A política local é intensa havendo uma participação significativa da população, e durante muito tempo a cidade foi privada de investimentos estaduais sofrendo retaliações políticas da “direita”, porque a política local era mais adepta aos partidos de “esquerda”. Atualmente a cidade encontra-se num período ainda mais difícil, pois as últimas administrações públicas inibiram o crescimento econômico e não há incentivos para o desenvolvimento comercial e industrial.

O setor de educação também sofre as consequências da crise política dos últimos anos. É possível encontrar na síntese do relatório da Controladoria Geral da União, divulgada em 11/08/2004, irregularidades na aplicação dos recursos do FUNDEF.

Mesmo diante de tanta dificuldade política e econômica, a cidade tem como características principais de seu povo a luta por melhores condições, as fortes reivindicações populares, as manifestações públicas visando justiça e igualdade, e a solidariedade em diferentes situações e circunstâncias.

4. CARACTERIZAÇÃO DO INSTRUMENTO

Nessa pesquisa optamos por usar o questionário, um instrumento de coleta dirigida que promove a reunião de dados de acordo com os objetivos e problemas da pesquisa. Esse instrumento revelou-se adequado aos nossos objetivos por facilitar a análise e a construção de várias leituras possíveis, possibilitando a reflexão crítica a partir de respostas tanto fechadas quanto abertas. O questionário é o instrumento que melhor se adequa aos objetivos dessa pesquisa por possibilitar que as professoras respondam às questões sem interferência direta de uma outra pessoa.

Como o propósito de estabelecer uma relação coerente entre as questões e os objetivos da presente pesquisa, foi desenvolvido o primeiro questionário que serviu para analisar a eficácia do instrumento, sendo respondido por duas professoras. O relato das professoras, e suas respostas, foram submetidos à análise e verificação de equívocos na formulação de algumas questões. Assim, houve uma reformulação do questionário, que, em seguida, foi novamente aplicado, dessa vez com três professores, diferentes do primeiro estudo. Depois do relato e das discussões sobre possíveis dúvidas, dessa vez menos expressivas que a primeira aplicação, (re)avaliamos o questionário. Procuramos estudar as questões minuciosamente, e, como consequência, fizemos alguns ajustes e

modificações, adequando-o às críticas e sugestões dos três participantes e ao resultado de nossas avaliações.

Esse estudo prévio possibilitou não somente a reelaboração e reestruturação das questões, como também verificar se as mesmas atendiam às expectativas da pesquisa e se eram adequadas para responder ao problema formulado. Essas etapas de testes durante a construção do instrumento foram fundamentais para evitar a aplicação de um questionário que não atendesse às expectativas da pesquisa.

Para a composição do questionário, os principais critérios norteadores na construção dos quesitos foram atentar para as especificidades de cada tipo de questão, para a clareza e objetividade tanto das perguntas quanto das alternativas de respostas, e para o tempo que possivelmente o participante usaria no preenchimento do questionário. Não houve limite de tempo para a realização dessa tarefa.

Outro fato que se apresentou interessante quando estávamos tabulando os dados foi a escrita de comentários de algumas professoras nas questões fechadas. Esses comentários foram escritos logo abaixo das alternativas, outros na lateral da página ocupando a margem, outros no rodapé. Para a pesquisadora, isso indicou a necessidade de o professor falar mais, de justificar a sua escolha, de expressar melhor os seus pensamentos diante de um tema que instiga muito.

O motivo da escolha por um questionário com a maioria das questões fechadas ocorreu devido à abrangência do tema, e a relevância de cada bloco de questões que, ao ser elaborado, objetivou maior clareza das concepções que os professores têm sobre a leitura. Na elaboração do questionário buscamos encontrar um meio para que, em um mesmo instrumento, déssemos conta das dimensões que se relacionavam com o problema da pesquisa. Então pensamos na praticidade do próprio instrumento, já que as questões objetivas são mais rápidas e diretas, enquanto que as questões abertas levam mais tempo por envolver também a elaboração da escrita.

A decisão de elaborarmos a coleta de dados a partir de um único instrumento se deu também pela dificuldade que tínhamos em reencontrar os mesmos professores para que a coleta ocorresse em várias sessões, o que seria o ideal.

Tais motivos impuseram a necessidade de elaborar um instrumento de fácil preenchimento, que não se tornasse exaustivo para o participante, e que ao mesmo tempo atendesse às perguntas da nossa pesquisa.

Na elaboração do questionário buscamos apresentar os assuntos através de uma ordem lógica e sequencial para facilitar as reflexões dos participantes.

O questionário é composto por quinze questões, elaboradas e organizadas da seguinte forma: as sete primeiras questões são de múltipla escolha e visam identificar a opinião do professor sobre a leitura. A questão de número oito é mista, contendo um item

fechado e um item discursivo, abordando a opinião profissional do participante sobre a leitura proficiente e a relação dessa com a disciplina que a professora ministra. A questão nove é totalmente discursiva possibilitando uma reflexão sobre o reconhecimento que a professora faz da atividade de leitura, tanto na sua vida pessoal quanto na sua vida profissional. A questão dez é composta por seis quesitos fechados, de múltipla escolha, que objetivam verificar a opinião dos participantes sobre os assuntos político-sociais implicados no ensino e desenvolvimento da leitura. A questão onze é mista, tendo um quesito objetivo e outro subjetivo, e foi elaborada com a pretensão de complementar a questão anterior (dez), possibilitando ao participante emitir livremente sua opinião sobre a importância político-social da leitura na vida dos educandos. Na questão doze existem doze quesitos com respostas fechadas, de múltipla escolha, que abordam os conhecimentos dos participantes sobre o ensino e o desenvolvimento da leitura. A questão treze é mista, possuindo um quesito objetivo e outro subjetivo, que solicita a opinião do participante sobre a influência de contextos sociais e familiares na formação de leitores. A questão catorze é valorativa, e os participantes precisam emitir um valor de um a dez, por ordem de importância na visão do professor. A questão quinze foi adaptada de um questionário usado por FILHO (2002), em uma pesquisa sobre o uso que professores de Língua Portuguesa fazem de estratégias de leitura e do conhecimento metacognitivo.

FILHO (2002) traduziu e adaptou o questionário *the role of student's perceptions of study strategy and personal attributes in strategy use*, da autoria de GOETZ e PALMER. Esse questionário é composto por três partes, contendo vinte estratégias de leitura, no total. A primeira parte tem quatro quesitos e se refere a comportamentos do sujeito antes da leitura, representando a fase de previsões que o leitor pode fazer sobre a leitura a ser realizada; a segunda parte tem dez quesitos que se referem a comportamentos do sujeito durante a leitura, são relacionados com a fase de monitoramento de habilidades específicas; e a terceira parte tem seis itens que implicam em comportamentos do sujeito após a leitura, é a fase de avaliação da leitura. Tanto no questionário original quanto na adaptação de FILHO (2002), são apresentadas para o respondente três alternativas de respostas: freqüentemente; às vezes; raramente. No questionário usado por FILHO (2002), a finalidade foi recolher elementos que esclarecessem o nível de consciência dos sujeitos sobre a contribuição que as estratégias, usadas com maior freqüência por eles, trazem à compreensão de textos.

Na pesquisa aqui apresentada, esse questionário sofreu pequenas adaptações porque a finalidade do seu uso foi coletar elementos que pudessem apontar a postura profissional do professor, enquanto mediador no uso de estratégias de leitura de seus educandos. Portanto, houve modificações na redação de cada item, sem que isso

causasse alterações no sentido de cada questão. Houve modificações também nas alternativas de resposta porque julgamos necessário ampliar o repertório de possibilidades. Assim, estabelecemos as seguintes categorias de respostas: nunca; raramente; às vezes; quase sempre; sempre.

As professoras participantes concordaram espontaneamente em responder ao questionário da pesquisa assinando um termo de ciência e autorização (anexo I), no qual a pesquisadora se compromete em tratar os dados coletados com todo o respeito e sem jamais expor os respondentes à identificação pública. Apesar do instrumento de pesquisa não ter sido submetido ao Conselho de Ética diante do curto espaço de tempo determinado para uma pesquisa de mestrado e do tempo necessário aos trâmites burocráticos, a pesquisadora buscou seguir os delineamentos de ética na pesquisa científica.

5. PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

As participantes foram solicitadas a assinar o termo de ciência e autorização, e a responder ao questionário depois de breve explanação sobre a pesquisa.

No Paraná, como se tratava de uma situação em sala de aula, o retorno do questionário foi imediato. As professoras que apresentaram os critérios exigidos pela pesquisa – ser professora do ensino fundamental – não fizeram nenhuma objeção em participar e entregaram o questionário preenchido no final da aula, colaborando espontaneamente. Na Bahia, as professoras convidadas a participar também cooperaram bastante, e algumas ainda levaram o questionário para colegas de outras instituições participarem contribuindo com a pesquisa. O maior problema enfrentado nesse estado foi a greve na rede pública que inviabilizou o recolhimento de muitos dos questionários deixados nas instituições dessa rede.

Foram registrados comentários de professoras durante e após a aplicação do questionário; o relato diante de experiências de leitura mal vivenciadas no ensino fundamental; as argumentações sobre frustrações com relação a leitura que promoveram o distanciamento das mesmas dos livros literários; as declarações sobre a falta de preparo para trabalhar a leitura proficiente em todas as disciplinas; a crítica sobre projetos governamentais que montam bibliotecas com os mais variados títulos da literatura mundial, mas que não dão suporte para o professor ler, ou ter condição de compreender, discutir, entender esses clássicos, etc.

Consideramos importante transcrever alguns dos registros feitos naquele momento, porque representam comentários que nos possibilitam muitas indagações, e assim, quem sabe, inspirem novas pesquisas. Como exemplo, temos: “eu sou professora

de educação física, o que a leitura tem a ver com a minha disciplina?!”, ou ainda, “eu detesto ler porque era obrigada a ler em voz alta, na sala de aula. Me sentia constrangida, minhas pernas tremiam, minha voz engasgava. Mesmo assim, eu tinha que ler. Eu odeio ler”. Outra professora disse, com semblante preocupado e demonstrando uma certa frustração, “eu não sei como incentivar meus alunos na leitura, eu trabalho com matemática, tenho que ensinar cálculos. Eu até gosto de ler, mas não sei o que fazer...”. Para uma outra a leitura parecia representar a fuga de sua realidade “eu lia muito, lia escondido porque meu pai reclamava da luz acesa até tarde, aí eu acendia uma vela e ficava lendo. Eu esquecia do mundo, viajava, fugia das coisas que a gente vivia em casa”. E muitos outros comentários surgiram, muitas reflexões, críticas, sugestões.

Durante esses momentos, a pesquisadora manteve-se calada e aparentemente distante. Assim, registrava essas falas de maneira discreta para que a espontaneidade não fosse quebrada e elas pudessem revelar para si mesmas, por meio daquele momento de reflexão e introspecção, as dimensões da leitura e das experiências com essa atividade. Os comentários aconteceram entre elas, e se apresentavam aos olhares e ouvidos atentos da pesquisadora, ora como professoras umas das outras trocando experiências e construindo novas significações, como alunas de suas próprias histórias, como declarado por uma delas: “quando eu penso nas coisas que eu passei em sala de aula por causa da leitura, eu penso que não devo fazer assim, devo criar outras maneiras menos dolorosas para se aprender a ler, para se gostar de ler”.

Esses comentários, e muitos outros ouvidos nessa fase, representam a livre expressão de muitos sentimentos e pensamentos sobre a leitura. Pensamentos e sentimentos que não parecem estar enraizados no discurso imposto pelas teorias de didática de ensino e metodologias.

Para finalizar, um comentário sobre o questionário que, dito de formas diferentes se fez presente em muitos momentos da coleta de dados: “nossa, isso aqui faz a gente pensar”. O que, para nós, significou mais um questionamento: será que os professores estão encontrando, em suas formações e nas práticas pedagógicas, momentos e condições que os façam refletir sobre o ensino da leitura?

6. CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS PROCEDIMENTOS ESTATÍSTICOS DE ANÁLISE

Os procedimentos estatísticos realizados foram: a contagem das frequências com que cada resposta era escolhida, e os cálculos estatísticos de porcentagem.

Nas questões abertas, somamos os itens de cada categoria e realizamos os cálculos estatísticos com base nas frequências desses itens.

Na questão de número 14 do questionário (ANEXO 1), fizemos a média dos valores atribuídos por cada professora em cada alternativa. Fizemos os cálculos de porcentagem sobre a pontuação final, e, em seguida, classificamos cada item quanto ao grau de significância para as professoras. É importante salientar que, nesse caso, quanto maior a pontuação menor é grau de importância.

7. CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DO CONTEÚDO DAS QUESTÕES ABERTAS

O procedimento relativo às quatro questões abertas, optamos por analisar e interpretar as respostas por meio de uma abordagem qualitativa. Dessa forma, realizamos a análise de conteúdos, procedendo inicialmente a uma leitura na íntegra de todas as respostas e sem qualquer tentativa de seleção de informações ou de identificar os participantes.

Em seguida, digitamos todas as respostas usando como identificação apenas o código de cada participante. A partir de cada resposta, realizamos uma espécie de “garimpagem” em cada uma delas, extraindo o conteúdo principal, separando cada item apresentado e reunindo-o em grupos, ou melhor dizendo, em unidades.

As unidades que surgiram a partir do conteúdo de cada resposta representam as características principais das idéias de cada professora. O tema de cada unidade foi sugerido pelas próprias respostas.

Como resultado desse trabalho, agrupamos os temas, definimos e classificamos as categorias.

Cada categoria representa a incidência da abordagem de um conteúdo específico, apresentado pela participante. Após a definição das categorias que expõem as concepções contidas nos discursos das professoras, analisamos cada uma delas. A análise de conteúdo foi embasada teoricamente na proposta de BARDIN (1978).

III - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesse capítulo faremos a apresentação e a análise dos resultados. As 20 professoras provenientes dos interiores do estado do Paraná compõem o grupo 1 (G1), enquanto as 20 professoras oriundas do interior do estado da Bahia compõem o grupo 2 (G2).

A pesquisa está subdividida em quatro dimensões, e essas não se caracterizam como blocos isolados. Elas se cruzam e se entrelaçam diversas vezes, ora se complementando, ora se suplementando, permitindo-nos apreender tais concepções. A amplitude com que tais concepções se caracteriza, enquanto promotora de muitas leituras e (re)leituras, abre um leque de possibilidades de interpretações e de novos questionamentos.

Na tentativa de melhor organizar a apresentação e a análise dos dados, os apresentaremos de acordo com a seqüência do questionário, e que sugere tais dimensões.

1. CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DOS GRUPOS

As professoras, subdivididas em dois grupos, apresentam características sócio-históricas, culturas, e realidades sócio-econômicas que se diferem muito. Sabemos que o contexto sócio-histórico não é, por si só, o único fator a influenciar nas reflexões dessas professoras. Além desse fator, há muitas outras possíveis variáveis que podem interferir nos resultados, como a formação acadêmica dos grupos, as implicações decorrentes da atuação na rede pública ou na rede particular, e a própria subjetividade humana implícita nas nossas reflexões e construções de pensamento que ocorrem continuamente. No entanto, nos deteremos em analisar um pouco do contexto sócio-histórico no qual esses grupos encontram-se inseridos por considerá-lo relevante no processo de construção de idéias e concepções.

O grupo de professoras do Paraná está submetido a uma realidade sócio-histórica cuja influência da educação européia propicia que seja muito valorizada a leitura de livros, principalmente clássicos, e jornais. A maneira como a leitura é vista e tratada nessas cidades do interior do Paraná difere muito da realidade vivenciada pelas professoras do interior da Bahia. Os parâmetros entre os dois Estados para caracterizar um homem-leitor sofrem muitas influências das realidades sócio-históricas aos quais estão submetidas.

No Paraná há uma significativa preocupação dos gestores públicos em tornar livros e bibliotecas acessíveis a todos, porém, isso não significa que exista uma proposta pedagógica que estimule a criticidade, e a valorização da leitura enquanto prazer, fruição, ou mesmo que se torne crítica. Há uma espécie de imposição social de que a cultura “letrada” é a melhor, a mais importante, e é preciso que todos sejam intelectualizados através dos livros. Nessas condições, cabe ao governo tornar o livro acessível a todos. Além do investimento dos governos estadual e federal com livros e material didático, é comum as secretarias de educação de municípios investirem parte dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) para a compra de livros. Contudo, SILVA (2005) adverte que somente o acesso ao livro não garante a formação de homens-leitores. Este fato pode ser comprovado no resultado do último SAEB, cujos problemas de leitura dos educandos colocaram o Paraná nacionalmente em 7º lugar, e em 1º lugar com relação ao Sul do Brasil.

A realidade das professoras desse grupo com relação ao acesso a livros pode ser considerado excelente, pois um projeto do governo estadual está ampliando o acervo de todas as bibliotecas de escolas públicas, sejam elas estaduais ou municipais, com clássicos da literatura mundial. Pode-se, portanto, encontrar na biblioteca dessas escolas a coleção completa de James Joyce, José Saramago, Jorge Luiz Borges, e muitos outros. Entretanto, as professoras se queixam de que muitas não conseguem ler esses livros, nem conseguem entender a sua funcionalidade na educação, uma vez que precisam cumprir com os conteúdos.

Na Bahia, há pouco incentivo governamental com relação a acervos bibliotecários. A realidade das professoras desse grupo é significativamente diferente em relação ao acesso a livros. A maior biblioteca da cidade de Itaberaba, por exemplo, é a da faculdade estadual, UNEB, possuindo aproximadamente 6.000 livros, a maioria técnicos. A biblioteca pública da cidade possui um acervo de aproximadamente 1.500 livros, muitos desses didáticos ultrapassados e paradidáticos.

Outro motivo que dificulta o acesso a livros é a realidade econômica local. As professoras se queixam do preço dos livros em relação ao salário que recebem. Por esse motivo, o comércio local não investe nesse produto. Em apenas uma loja da cidade é possível encontrar livros de literatura e, mesmo assim, poucos títulos. Caso haja um interesse em um título específico é preciso fazer a encomenda ou comprar pela Internet.

A cultura local é voltada para festas populares. Não há uma imposição social ou cobrança quanto à intelectualidade das pessoas. O incentivo à educação formal é relacionado ao mercado de trabalho, e está desprovido da caracterização social de ter que formar “intelectuais”.

Há uma disposição em aceitar e conviver com as pessoas do jeito que elas são, vivendo o que elas querem, sem ter que passar por um crivo padronizado em parâmetros aceitos e determinados como sendo o melhor comportamento intelectual para a sociedade ou a cultura local. Com isso, há muito mais expressividade nas discussões e debates sobre os assuntos, principalmente político-sociais. Talvez, por não existirem parâmetros de aceitação cultural e social, as pessoas acabam expondo mais seus pensamentos, suas idéias, suas reflexões, o que torna possível a criticidade através das trocas de experiências com os outros. Podemos inferir que o promotor do senso crítico das pessoas seja principalmente o dialogismo³⁶, existente na cultura. Pois, o pouco que se lê e que se tem acesso, quando comparado ao Estado do Paraná, é muito discutido e criticado.

2. RESULTADOS

Para apresentar os resultados, seguimos alguns procedimentos com o intuito de torná-los mais compreensíveis e melhor discuti-los. Assim temos:

- apresentamos os dados usando quadros, tabelas ou gráficos, dependendo da necessidade imposta pelas características de cada um deles, tornando a compreensão o mais fácil possível. Quando julgamos necessário, apresentamos também algumas falas completas de participantes com o propósito de reforçar a nossa interpretação;
- interpretamos os dados explicando o que, em nossa visão, eles significam, explicitando o que conseguimos compreender deles;
- discutimos os dados no final da apresentação e da interpretação de cada um deles. Nessa discussão são retomados os pensamentos dos autores da fundamentação numa tentativa de estabelecer uma ponte entre os dados da pesquisa empírica com a pesquisa teórica.

³⁶ Podemos entender dialogismo a partir do conceito freiriano: uma interação mútua entre pessoas havendo compromisso, amor, humildade, coragem, liberdade e confiança entre os homens. Nesse tipo de diálogo há “uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade” (FREIRE, 2007a, p. 115).

2.1. CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS CONCERNENTES A SUA PROFISSÃO, A LEITURA E O ATO DE LER.

Essa primeira parte da apresentação e análise de dados objetiva identificar quais são as concepções das professoras sobre a leitura e o ato de ler. Para tal, investigamos as concepções que elas possuem sobre a atuação profissional delas próprias, e sobre a atuação delas enquanto leitoras e enquanto mediadoras da leitura. Verificamos também as preferências literárias dessas professoras, como elas concebem a leitura proficiente para o bom desempenho dos educandos na disciplina que ministram, e o que a leitura significa em suas vidas.

2.1.1 Concepções das professoras concernente a sua atividade profissional, a sua atuação enquanto leitora, e enquanto mediadora no desenvolvimento de leitores proficientes.

As diferenças entre os contextos sócio-históricos marcam as concepções dessas professoras, dos dois grupos, como podem ser verificadas nas análises consequentes.

Em relação aos primeiros dados, verificamos uma proximidade muito grande entre os dois grupos em algumas questões, e uma diferença expressiva em outras questões.

QUADRO 1: Respostas das professoras às questões relativas a sua atuação profissional, a sua atuação enquanto leitora, e enquanto mediadora no desenvolvimento de leitores proficientes.

QUESTÃO	Muito (1)						Mais ou Menos (2)						Pouco (3)						Nada (4)					
	G1		G2		Total		G1		G2		Total		G1		G2		Total		G1		G2		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Você gosta de sua atividade profissional?	20	100	19	95	39	97,5	0	-	1	5	1	2,5	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-
2. Você considera sua profissão importante para a sociedade?	20	100	20	100	40	100	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-
3. Você gosta de ler?	11	55	18	90	29	72,5	7	35	2	10	9	22,5	2	10	0	-	2	5,0	0	-	0	-	0	-
4. Você se considera um leitor assíduo?	03	15	10	50	13	32,5	13	65	10	50	23	57,5	3	15	0	-	3	7,5	1	5	0	-	1	2,5
5. Você comenta com os seus educandos sobre outros livros que não sejam didáticos?	06	30	10	50	16	40,0	08	40	9	45	17	42,5	3	15	0	-	3	7,5	3	15	1	5	4	10,0
6. Você considera importante que os professores (todas as matérias) comentem com os educandos sobre livros e leituras realizadas por eles?	20	100	17	85	37	92,5	0	-	3	15	3	7,5	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-

A maioria das professoras (97,5% no total) alega **gostar da atividade profissional que exerce**. Os dois grupos apresentam-se como semelhantes em relação a essa pergunta, sendo que apenas uma professora, pertencente ao grupo 2, afirma gostar “mais ou menos” da sua profissão, o que, necessariamente, não significa uma posição negativa com relação a atividade profissional. Consideramos esse índice como

positivo na medida que acreditamos em um envolvimento profissional que se baseia numa relação conjunta com a satisfação pessoal, pois a professora, gostando do que faz, atribui um valor afetivo aos atos de mediação para com os seus educandos.

Quando questionadas sobre **a importância da sua profissão para a sociedade**, a representatividade das respostas positivas é ainda maior e, os dois grupos chegam a atingir 100% na alternativa “Muito”. Podemos inferir que as professoras possuem a consciência sobre o seu papel na sociedade, e a sua importância enquanto formadoras de cidadãos.

Na pergunta seguinte, que visa saber **se as professoras gostam de ler**, encontramos diferenças expressivas nesse primeiro momento. No grupo 1 temos onze participantes (55%) que alegam gostar “muito” de ler, sete participantes (35%) afirmam gostar “mais ou menos” de ler, e duas participantes (10%) revelam que gostam “pouco” de ler. No grupo 2, dezoito participantes (90%) afirmam gostar “muito” de ler, e duas (10%) declaram gostar “mais ou menos” de ler. O resultado parcial nos instiga bastante. A diferença entre os grupos nos faz pensar sobre a possibilidade de estar relacionada com características sócio-culturais entre os dois grupos de professoras. Essas especificidades culturais podem estabelecer referenciais para se pensar sobre a leitura e o gosto de cada um pela leitura.

O resultado total dessa pergunta mostra que 72,5% das professoras participantes gostam de ler. Isso significa um resultado positivo, tendo em vista que 22,5% declararam gostar “mais ou menos”, não representando uma negatividade na resposta. Dentre as professoras 7,5% afirmaram gostar “pouco” de ler, e em números pouco expressivos demonstram não gostar de ler, apenas uma participante (2,5%). Somando as professoras que demonstram uma posição negativa em relação à leitura – de não gostar “nada” de ler, ou gostar um “pouco” – temos, em dados estatísticos, um total de 10% de participantes.

Quando analisamos a questão seguinte (4), que objetiva saber se **a professora se considera uma leitora assídua**, ou seja, que lê frequentemente, que se dedica à leitura constantemente, vimos que os números nos instigam ainda mais. No grupo 1 apenas três participantes (15%) revelam ser leitoras assíduas, treze participantes (65%) se consideram “mais ou menos” assíduas, três participantes (15%) assumem que são “pouco” assíduas com relação a leitura, e uma participante (2,5%) afirma que é “nada” assídua com a atividade de leitura. Já no grupo 2, temos dez participantes (50%) que afirmam ser “muito” assíduas, e dez participantes (50%) declaram que são “mais ou menos” assíduas.

Constatamos que uma professora do grupo 1, ao revelar o que a leitura significa na sua vida (questão 9), declara a falta de tempo disponível para ler: *“eu gosto muito de*

ler, mas o fato de trabalhar 60 horas e ter uma filha não permite que eu tenha esse hábito diário...". Justificativas idênticas foram encontradas na pesquisa de BETENCOURT (2000), em que algumas das professoras declaram que lêem pouco porque dispõem de pouco tempo livre. A autora não revela dados estatísticos em sua pesquisa.

Quando comparamos a frequência da questão anterior (3) e a frequência da questão 4, na alternativa 1 (muito), destacamos que houve uma redução proporcional entre os dois grupos, oito participantes em cada um deles. Evidencia-se também que mesmo gostando de ler, assumindo um posicionamento positivo com a atividade de leitura, a maioria das professoras (72%) não se considera assídua nessa atividade.

Observando a totalidade desses números, de 72% das professoras que assumem gostar de ler, apenas 32% se consideram assíduas. Nos questionamos sobre quais seriam esses motivos, quais as condições de vidas destas professoras e se estas possibilitam a leitura.

A questão 5 se refere a postura da professora leitora atuando em sala de aula. O objetivo é saber se **a professora comenta sobre outros livros, que não sejam didáticos, com seus educandos**. Na nossa opinião, essa postura pode contribuir para despertar no educando outras maneiras de ver a leitura, outras formas de se relacionar com os livros.

No grupo 1, seis participantes (30%) dizem que comentam “muito”, oito participantes (40%) declaram que comentam “mais ou menos”, três participantes (15%) comentam “pouco”, e três participantes (15%) “nada” comentam sobre outros livros. No grupo 2, temos dez participantes (50%) que comentam “muito” sobre outros livros que não são os didáticos, nove participantes (45%) comentam “mais ou menos”, e um participante não comenta “nada” sobre outros livros. No total geral, temos 40% que comentam “muito” sobre outros livros com seus educandos.

Na questão 6, que é complemento da anterior, temos dados significativos, pois seu objetivo foi verificar e **as professoras consideram importante comentar com os educandos sobre outros livros, outras leituras**. As vinte participantes (100%) do grupo 1 declaram considerar “muito” importante que as professoras comentem sobre outros livros e leituras com seus educandos. No grupo 2, temos dezessete participantes (85%) que afirmam ser “muito” importante essa postura da professora, e três participantes (15%) consideram “mais ou menos” importante. No total geral temos 92% de participantes que acreditam ser “muito” importantes os comentários das professoras sobre outros livros e outras leituras.

Contudo, apesar de todas as professoras do grupo 1 considerarem importantes tais comentários, apenas 30% delas realizam essa prática. No grupo 2, temos 85% das

professoras que consideram muito importante esses comentários, sendo que 50% delas dizem realizar esse ato pedagógico.

As diferentes concepções dessas professoras sobre a sua profissão, a leitura e o ato de ler nos permitem significá-las e (re)significá-las, através de conexões e interconexões entre os dados obtidos.

Nesse momento, optamos por descrever as concepções que as professoras fazem de si mesmas, enquanto profissionais, leitoras e mediadoras da leitura, permeando nas similitudes e diferenças dessas opiniões, e partindo do pressuposto de que essas são construídas sob influências de interações sociais, em realidades sócio-históricas.

As professoras, de modo geral, gostam de sua atividade profissional e a consideram muito importante para a sociedade. A atividade educacional, concebida nesses parâmetros de positividade, pode significar a consciência do compromisso profissional e social assumidos. As similitudes entre os dois grupos estão representadas nesse compromisso, que é retratado no sentimento positivo sobre a profissão e na consciência da importância dessa para a sociedade. Afinal, o compromisso é a consequência de sentimentos positivos, e condutor do indivíduo a consciência de seu papel na sociedade.

Com base em FREIRE (2007), podemos inferir que o engajamento profissional através do vínculo afetivo e da consciência sobre a importância do seu papel profissional na sociedade demonstra que o compromisso dessas professoras parte da concretude com que atuam. O vínculo afetivo possibilita a educação, na medida em que não é possível educar sem compreender o próximo e sem respeitá-lo, e tais atitudes estão intimamente ligadas ao amor, ao gostar. Quanto à consciência dessas professoras sobre a importância da atividade que exercem na sociedade, essa é a condição de um ser concreto. E um ser concreto é aquele que sabe o significado do “ser” e do “estar” na e para a sociedade, assim, podendo assim transformá-la.

O gosto pela leitura e a assiduidade nessa atividade mostram diferenças evidentes entre os grupos de professoras, sendo que os resultados positivos são mais expressivos no grupo 2 (Bahia). Sabemos que existem diversos fatores que colaboram para essas diferenças, mas consideramos que elas podem estar atreladas principalmente às representações sociais sobre a leitura e sobre o ato de ler que caracterizam as particularidades culturais de cada uma dessas realidades. Pois, no Estado do Paraná, além da imersão à realidade conceitual sobre a leitura, o livro, e o leitor vinculada ao nível federal e imposta pelo sistema de educação, há uma espécie de condição educacional e social que exige um comportamento leitor em parâmetros muito rígidos. Transpondo as palavras de CASTRO (2006) para essa realidade específica, podemos chamar de “culto metonímico do livro como objeto único de leitura”.

Inferindo a partir de VIGOTSKI, as representações sociais são as formas pelas quais os indivíduos percebem as idéias, os acontecimentos, os eventos, as coisas em sua mente, e que são frutos das interações sociais em um contexto sócio-histórico. Dessa maneira, essas representações sociais são simbolicamente internalizadas transformando-se em conceitos, que são externados subsidiando concepções sobre o mundo.

Sabendo que as representações sociais que geram os conceitos e as concepções sofrem influências de diferentes condições sociais, econômicas e políticas, acreditamos que as características de cada cultura tenham possibilitado visões e parâmetros para uma auto-avaliação diferente entre os indivíduos desses Estados.

As representações sociais sobre a leitura são construídas basicamente sobre duas formas de “poder”. Na primeira delas, a leitura possibilita um *status* social garantindo a condição de intelectual ao indivíduo leitor. Nessa vertente, a leitura é vista principalmente como um instrumento hierárquico, que garante e difere as classes sociais, e as possibilita ao lazer e à intelectualidade nos parâmetros “burgueses”. Na outra forma de “poder”, a leitura é tomada como um instrumento que garante a prática politizadora, promovendo a autonomia e a liberdade, e possibilita a igualdade de direitos.

Nessas cidades do interior do Paraná, como também ocorre na capital, há uma espécie de imposição social e cultural de “poder” sobre a leitura, em que se atribui um *status* de intelectual aos leitores assíduos, que todos devem ser leitores assíduos e que todos devem ser intelectuais. Portanto, o referencial que se tem de quem gosta de ler e de quem é um leitor assíduo se torna muito difícil de ser alcançado numa cidade do interior, dada a real condição de uma professora de ensino fundamental, principalmente daquela que trabalha 40 ou 60 horas por semana e ainda tem casa e filhos para cuidar.

O mesmo não ocorre no interior da Bahia. Nessa cidade, não há uma imposição sócio-cultural em tornar-se um intelectual por meio da leitura. O incentivo e a valorização dessa atividade ocorrem pela representação social da leitura enquanto instrumento que liberta o indivíduo da alienação. A forma de “poder” que é estabelecida com essa atividade não está condicionada a um *status* social, mas sim, à possibilidade de mudanças e transformações na sociedade. Por esse motivo, os parâmetros que delimitam as características de quem gosta de ler e de quem é um leitor assíduo estão atrelados, principalmente, a quem lê com regularidade o material profissional.

Mesmo diante de representações sociais diferentes sobre a leitura, os dois grupos de professoras concordam que é importante comentar com os educandos sobre outros livros e outras leituras realizadas, que não sejam de livros didáticos. Contudo, o grupo de professoras do interior da Bahia realizam mais essa ação pedagógica que o grupo de professoras do interior do Paraná. LAJOLO (1982) e SILVA (2005) defendem

que a relação do professor com a leitura influencia as práticas pedagógicas que o qualificam como mediador no ensino.

Com base nos dados, podemos concluir que a maioria das professoras, dos dois Estados, alega gostar da profissão, considerando-a muito importante para a sociedade. A maioria delas afirma gosta de ler, entretanto, muitas dessas professoras não se consideram muito assíduas nas práticas leitoras. A maioria das professoras, dos dois Estados, considera muito importante que os professores comentem sobre outros livros, outras leituras, em sala de aula, e revelam ainda que praticam essa ação pedagógica.

2.1.2 Tipos de produções literárias preferidos pelas professoras

Para conhecer o gosto literário dessas professoras, elaboramos a questão 7, que apresenta várias alternativas de leitura. O quadro a seguir (quadro 2) apresenta o número de frequência com que cada item foi indicado. O total apresentado não representa o número de professoras, e sim, o total de frequências de respostas, por grupo e no geral, uma vez que, nessa questão, pôde-se marcar as alternativas que representasse as suas preferências.

QUADRO 2: Frequência e porcentagem de indicações que as professoras fizeram dos tipos de produções literárias de sua preferência.

Você prefere ler:	G1		G2		Total	
	f	%	f	%	f	%
Livros relacionados exclusivamente com a sua disciplina.	08	16,3	02	5,7	10	11,9
Livros relacionados com a prática pedagógica.	11	22,5	08	22,9	19	22,6
Livros de auto-ajuda.	06	12,2	06	17,1	12	14,3
Livros diversificados.	12	24,5	18	51,4	30	35,7
Revistas e Jornais.	08	16,3	01	2,9	09	10,7
Apenas o que é necessário para a vida prática	04	8,2	0	-	04	4,8
TOTAL	49	100	35	100	84	100

Em se tratando da apreciação de tipos de produções literárias, podemos observar que os livros diversificados (35,7% do total) ficam em primeiro lugar nos dois grupos. Os livros relacionados com as práticas pedagógicas ficam em segundo lugar também nos dois grupos, o que consideramos um dado muito expressivo quando pensamos na atribuição da leitura como promotora na autoformação continuada desses professores.

Podemos verificar também uma igualdade de frequência entre os dois grupos na preferência por livros de auto-ajuda, sendo que ambas apresentam seis indicações.

Os grupos se diferem nitidamente na leitura de revistas e jornais, pois o grupo 1 apresenta oito indicações, e no grupo 2 foi indicada somente uma vez. Essa diferença

considerável talvez seja resultado da maneira como esses dois grupos lidam com as informações providas da mídia escrita.

Verificamos, também, que a preferência por ler apenas o que é necessário para a vida prática – entendida como leitura funcional, que serve para atender as exigências práticas de um mundo letrado – só ocorre no grupo 1. Recorrendo ao quadro anterior (quadro 2) para estabelecer uma relação com esse dado, percebemos que as concepções sobre o gosto pela leitura de professoras desse grupo se articulam em torno de relações prático-profissionais com essa atividade, uma vez que 10% delas afirmam gostar “pouco” de ler.

Todos esses resultados parecem advir da própria formação para o uso da leitura que, aliadas às particularidades de cada cultura, e de cada realidade sócio-econômica, parece influenciar nas escolhas literárias, e de como receber as informações imediatas do meio social.

As diferenças nas representações sociais sobre a leitura entre os grupos mostram, nesses resultados, uma das principais características dessa atividade enquanto instrumento da vida intelectualizada. A leitura de jornais e revistas é uma característica marcante para uma vida culta, e pode estar vinculada ao prazer de ler as informações cotidianas, ao prazer de se informar mediante a leitura, ou às imposições de ter que “ser” e “estar” bem informado, o que reforça a representação social que o grupo 1 nos permite inferir. Afinal, as diferentes atribuições de importância sobre a leitura partem das representações que são construídas socialmente, e interferem diretamente nas relações dos indivíduos com essa atividade.

O afastamento da leitura pode decorrer da ênfase nas atribuições sociais dessa atividade, fortemente enraizada no “poder” do acesso ao conhecimento e a informação, sem transparecer suas múltiplas funções da leitura. Dessa forma, as pessoas que não encontram sentido em se tornar um ser intelectualizado pelo simples motivo de ser alguém bem informado, não condizendo com a realidade que vivencia, acabam se afastando da leitura. Nessas condições essa atividade, por si só, não apresenta outras funcionalidades sociais.

Nos parâmetros de uma educação ainda voltada para a leitura como uma imposição social de aquisição de conhecimento, a atividade se resume em promover condições para a formação do sujeito enquanto indivíduo que deve simplesmente atuar profissionalmente na sociedade com uma consciência “intransitiva”. Dessa forma, a leitura perde o sentido amplo e torna-se meramente um instrumento necessário numa sociedade letrada, cabendo ao homem a condição de um simples espectador de uma realidade “mágica”.

Para FREIRE (2007c, p. 67), a compreensão “mágica” da realidade é resultado de uma obstrução que não nos permite visualizar de forma clara e evidente os desafios a serem enfrentados. Essa compreensão “mágica” provém de uma consciência “intransitiva”, que “implica num total enclausuramento do homem em si mesmo, soterrado, se assim se pode dizer, por um tempo e um espaço todo poderoso”.

Contudo, no geral, o índice de professoras que lêem apenas o necessário para a vida prática é muito pequeno (4,8%), reforçando as declarações de BATISTA (1998) quando tenta desmistificar a representação social que gira em torno dos professores brasileiros considerados não-leitores. Essa visão social de que as professoras são não-leitores parece-nos infundada, uma contradição, como aponta BRITTO (1998), pois os resultados dos tipos de leitura que essas professoras preferem revelam que a leitura está presente no cotidiano delas, seja na condição de instrumento de trabalho, seja como meio de fruição. Contudo, não podemos nos esquecer de que essas respostas são auto-relatos, e que as professoras sabem o que a sociedade espera delas.

Com esses dados podemos entender que a maioria das professoras, dos dois estados brasileiros, revelaram gostar mais de leituras diversificadas, o que nos levam a inferir que não possuem uma predileção por um estilo literário específico. Quanto à preferência por uma literatura instrumental, os livros relacionados com as práticas pedagógicas foram mais citados que os livros que abordam disciplinas específicas. Houve uma expressiva diferença entre os grupos quanto à leitura de jornais. Quase a metade das professoras do Paraná assumem gostar desse tipo de leitura, enquanto na Bahia apenas uma professora revela o gosto por esse tipo de leitura. Em contrapartida, somente professoras do estado do Paraná revelam que lêem somente o necessário para a vida prática.

2.1.3 Concepções das professoras sobre a importância da leitura proficiente para o bom desempenho do educando na disciplina que atua.

Para compreender melhor as concepções que as professoras têm sobre a importância da leitura proficiente para o bom desempenho dos educandos, propomos a questão 8, que exige, além da resposta fechada, a justificativa na escolha.

QUADRO 3: Índice das respostas à questão sobre a importância da leitura proficiente dos educandos na disciplina que as professoras atuam.

Você considera a leitura proficiente (leitura hábil, competente) importante para o bom desempenho do educando na disciplina que você ministra?	G1				G2				TOTAL			
	SIM		NÃO		SIM		NÃO		SIM		NÃO	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
	20	100	0	-	16	80	4	20	36	90	4	10

As professoras do grupo 1 (100%) acreditam que a leitura proficiente seja importante para o bom desempenho do educando na disciplina que ministram. Já no grupo 2, podemos perceber que esse número cai para 80%, representando também a maioria das professoras, enquanto quatro professoras (20%) não consideram a leitura proficiente importante para o bom desempenho do aluno em sua disciplina específica.

A justificativa das professoras não condiz com a realidade apresentada pela resposta objetiva, uma vez que o grupo 2 apresentou maior número de argumentações que relacionam a leitura proficiente com o bom desempenho dos educandos (quadro 4). Inferimos que essas respostas possivelmente tenha decorrido da dificuldade que professores setem em relacionar a leitura com disciplinas como educação física, matemática, química, como foi comentado por professores desse grupo no momento da coleta de dados.

QUADRO 4: Índice das respostas à questão sobre a importância da leitura proficiente dos educandos na disciplina que as professoras atuam.

Importância da leitura proficiente do educando na disciplina que a educadora ministra:	G1		G2		Total	
	f	%	f	%	f	%
- Relação entre a leitura proficiente com a compreensão e interpretação de conceitos, idéias, de textos.	04	23,5	13	61,9	17	44,7
- Aprofundar os conhecimentos, os conteúdos trabalhados.	04	23,5	02	9,5	06	15,7
- Relação entre a leitura proficiente com o vocabulário, com as estruturas gramaticais, e com as normas ortográficas.	02	11,7	02	9,5	04	10,5
- auxílio no desenvolvimento da escrita.	02	11,7	01	4,7	03	7,8
- Aquisição de novos conhecimentos, novas informações, descobertas, atualizações, etc.	05	29,4	03	14,2	08	21,0
TOTAL	17	100	21	100	38	100

Considerando-se a amostra como um todo, quase a metade das professoras (44,7%) consideram a leitura proficiente dos educandos importante porque propicia a compreensão de textos, de idéias, de conceitos, auxiliando na interpretação de mundo. No grupo 2, os argumentos que comprovam essa evidência estão presentes em 61,9% das falas das professoras. No grupo 1 essa categoria apresenta-se em segundo lugar, empatada com a categoria que representa a importância da leitura proficiente como um instrumento que auxilia o educando a aprofundar os conhecimentos e conteúdos trabalhados (ambos com 23,5% no grupo 1).

O grupo 1 considera, em primeiro lugar, a importância da leitura proficiente para a aquisição de novos conhecimentos e informações, por promover novas descobertas e proporcionar atualizações. Essa categoria aparece em segundo lugar para o Grupo 2 (14,2%)

O quadro apresentado nos possibilita entender e inferir que as concepções que essas professoras têm sobre a importância da leitura proficiente de seus educandos estão relacionadas com a compreensão, aquisição e aprofundamento nos conhecimentos adquiridos, e enquanto suporte para melhorar o conhecimento na língua portuguesa e colaborar com o desenvolvimento na escrita. As três categorias, que se evidenciam por seus percentuais, se relacionam entre si e se complementam, nos possibilitando verificar que, na visão dessas professoras, a leitura na educação formal é um instrumento que viabiliza o conhecimento.

Alguns exemplos caracterizam melhor as respostas:

“É praticamente impossível ocorrer a compreensão e interpretação de um texto se não ocorrer uma leitura hábil. Um dos maiores problemas para que ocorra a aprendizagem é a leitura proficiente... ela é de fundamental importância”. (G2-LBM)

“O aluno que tem o hábito de ler, conseqüentemente terá facilidade para interpretar diversas situações exigidas pelas disciplinas abordadas no currículo escolar”. (G2-CBO)

“Complementa o conteúdo ministrado em sala, diversifica, cria maior interesse”. (G1-SAP)

“A leitura amplia o conhecimento, traz novas informações, melhora o vocabulário”. (G1-ECN)

As professoras também relacionaram a leitura proficiente de seus educandos com a melhoria no vocabulário, e para ajudá-los a entender melhor as regras gramaticais e as normas ortográficas, aparecendo em 10,5% das justificativas:

“O aluno que lê com certeza seu vocabulário melhora e seu aprendizado muito mais, terá mais facilidade para entender as coisas”. (G1-ECSF)

*“Quem lê, e lê com competência e habilidade, dispõe de um vocabulário mais rico e compreende melhor a estrutura gramatical e as normas ortográficas da Língua Portuguesa”.
(G2-LCFS)*

As professoras relacionam a leitura proficiente ao desenvolvimento da escrita (7,8% das justificativas), como se pode verificar no seguinte relato:

“Acho a leitura muito importante para o educando desenvolver sua vida intelectual, e desenvolver bem a escrita”. (G1-AGM)

“Ler e escrever são atividades que se complementam. Os bons leitores têm grandes chances de escrever bem, já que a leitura fornece a matéria-prima para a escrita”. (G2-LCFS)

A partir do quadro e dos relatos acima, podemos perceber que a relação que os professores fazem da leitura proficiente de seus alunos com a disciplina que ministram é caracterizada por um valor altamente instrumental.

Por outro lado, encontramos uma justificativa demonstrando que a concepção da professora sobre a leitura está acima da condição pedagógica de ver a leitura restrita a um instrumento de aprendizagem específico.

“Ler é construir sentido para o que se está lendo. Se ele já tem esta competência, será mais fácil para o educando entender que existem diferentes maneiras de “ler” (ou diferentes níveis de leitura). Que além de coletar informações, estará considerando a validade de tais informações, comparando-as ao seu conjunto de referências específico...” (G2-ESB)

Esse relato nos possibilita entender a função da leitura proficiente na disciplina específica como uma atividade que conduz o educando a um estado de introspecção sobre o seu conhecimento, as suas dúvidas, as suas certezas, os seus desconhecimentos. Nessa perspectiva, essa atividade não se restringe ao seu uso instrumental e mecânico enquanto promotora da leitura de idéias alheias, que serve principalmente para a aquisição de informações, para a compreensão de textos e de conceitos. Mas sim, como uma atividade que viabiliza construções e desconstruções de pensamentos, numa relação dialética entre o leitor e a leitura, assim a leitura do mundo encontra-se dinamicamente unida com a leitura da palavra, como afirma FREIRE (2006).

Na justificativa das professoras é possível encontrar também dados que nos permitem refletir sobre a formação profissional que essas estão recebendo no que diz respeito às dimensões da leitura no âmbito educacional:

“Embora minha disciplina seja a Matemática, acho muito importante que o professor incentive a leitura, pois faz com que o aluno fique mais esperto; a sua escrita, a sua fala, imaginação fica muito mais rica”. (G1-FC)

A concepção que essa professora demonstra ter sobre o uso da leitura proficiente por seus educandos nos propicia refletir sobre a prática dessa disciplina e sua relação com o ato de ler. Apesar de considerar a leitura importante, a professora parece estabelecer um distanciamento entre a Matemática e a leitura colocando-as em vias díspares. Essa ruptura nos possibilita inferir sobre uma possível prática tecnicista e conteudista, onde a matemática é baseada exclusivamente em cálculos. Assim, a leitura

proficiente parece não fazer parte da compreensão lógico-matemática do educando, parece não ser necessária para o entendimento da lógica dessa disciplina.

No que diz respeito a essa realidade, concordamos com KLEIMAN (2004a) que aponta o fracasso geral dos educandos nas diferentes disciplinas como uma consequência do fracasso da escola na formação de leitores. Portanto, se não formarmos leitores proficientes, o comprometimento não ficará restrito a área de Língua Portuguesa. A leitura passa a ser entendida como a base estrutural que sustenta e subsidia toda a educação formal.

Contudo, é importante salientar que quase todas as professoras, independente da dimensão através da qual vê a leitura, demonstram conceber a sua proficiência importante para o educando nas disciplinas que ministram, apesar de restringi-la à sua funcionalidade prático-pedagógica. Para SILVA (2005, p. 47), “as nossas concepções dos fenômenos, dos processos, dos objetivos existentes no mundo afetam diretamente as nossas práticas sociais. Assim, aquilo que sei, ou penso que sei sobre o ato de ler ou, ainda, a forma pelo qual eu concebo ou leio a leitura, enriquece ou empobrece, dinamiza ou paralisa, dirige ou serve, conscientiza ou serve para alienar as ações relacionadas com a formação de leitores”.

Nessa perspectiva, BETENCOURT (2000, p. 25) afirma que “a leitura, no âmbito escolar, é geralmente vista como algo imprescindível à vida do estudante, contudo, ela é tema de discussão somente quando surgem os problemas, ou seja, quando se encontram alunos distanciados da leitura, incapazes de compreender um texto”.

Por tais motivos, acreditamos que é de suma importância rever as nossas práticas pedagógicas sobre a leitura, uma vez que temos a consciência de seu valor social e educacional, analisando minuciosamente as formas de encaminhamentos da leitura em nossas escolas e propondo mudanças significativas. Faz-se necessário que a compreensão do texto através de uma leitura crítica promova as relações entre o texto e o contexto, fazendo com que a “linguagem e a realidade se prendam dinamicamente”, como sugere FREIRE (2006, p.11). Para esse autor (2001), “a experiência da *compreensão* será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes da *experiência escolar* aos que resultam do mundo da cotidianidade”.

A partir desses pressupostos, o ensino da leitura precisa ir além da sua funcionalidade enquanto instrumento de aquisição de informações e conhecimentos. A leitura no âmbito escolar precisa estar condizente com o contexto social em que a compreensão das palavras promovam a compreensão das realidades em que os educandos estão submetidos e lhes possibilitem análises críticas e reflexivas.

Com base nos dados, concluímos que as professoras reconhecem na leitura um meio para o conhecimento e a informação capaz de possibilitar ao educando aprofundamento nos conteúdos trabalhados. Elas entendem que a leitura proficiente também colabora para a aprendizagem das normas gramaticais e ajuda no desenvolvimento da escrita.

2.1.4 Concepções das professoras sobre o significado da leitura na sua vida.

A leitura na vida das professoras tem representações variadas, produzindo múltiplas significações. Essas concepções permeiam as experiências singulares, particulares, únicas, mas que promovem a construção de um significado coletivo, demonstrando o sentido plural com que a leitura se faz entender.

QUADRO 5: Índice das respostas à questão sobre o significado da leitura na vida das professoras.

O significado da leitura na vida das educadoras:	G1		G2		Total	
	f	%	f	%	f	%
- meio para o conhecimento, a informação, as descobertas, a compreensão	12	40,0	12	33,3	24	36,4
- instrumento na vida profissional, no aprimoramento, na atualização.	06	20,0	09	25,0	15	22,7
- facilitadora de relacionamentos interpessoais e respeito às diferenças.	05	16,6	05	13,9	10	15,1
- fonte de prazer, lazer, entretenimento, companhia - fonte de fantasias, 'viagens'...	05	16,7	04	11,1	09	13,6
- colaboradora nas atuações sociais e políticas (cidadania)	-		06	16,7	06	9,0
- apenas por imposições e exigências profissionais.	02	6,7	0	-	02	3,0
TOTAL	30	100	36	100	66	100

A relação entre a leitura enquanto meio que fomenta o conhecimento está em primeiro lugar nos dois grupos. Na totalidade, a maior parte das professoras (24 participantes) consideram a leitura importante para as suas vidas por essa atividade lhes promover conhecimentos, informações, descobertas e compreensão de mundo. Nesse quesito os grupos apresentam-se como semelhantes, como é possível verificar nos relatos a seguir:

“O conhecimento, a informação e a partir do momento em que peguei o hábito pela leitura descobri que tudo fica mais fácil. Aprendi também que não somos nada sem a informação, que é através da leitura é que sempre descobro algo novo” (G1-DATN).

“Sem dúvida ela é fundamental, pois, através da leitura posso descobrir diferentes idéias sobre um único assunto, reconstruir pensamentos, criar conceitos, direcionar objetivos, construir opiniões(...)” (G2-TBC).

A leitura vista e tratada como instrumento na vida profissional vem em seguida, ocupando o segundo lugar nos dois grupos. Essa categoria complementa a anterior, reforçando a concepção prático-profissional com que as professoras lidam com a leitura também no cotidiano. O papel da leitura é claramente exposto, transparecendo sua condição de viabilizar as práticas profissionais, e de promover atualizações e aprimoramentos. Vejamos nos relatos:

“Eu sou professora de Geografia; leio todos os dias para ampliar, atualizar, argumentar e refletir as informações que adquiro no dia-a-dia e me tornar sempre atualizada” (G2-LGC).

“Para mim a leitura está intimamente relacionada com a minha trajetória profissional, aliás de vida e principalmente com o sucesso acadêmico (...). É um instrumento também, de discussão e de crítica que nos permite criar, transmitir e transformar a cultura” (G2-JSC).

“Foi a leitura que norteou minha vida escolar e profissional até então. Desde cedo percebi sua importância graças ao exemplo e incentivo de casa. As curiosidades eram saciadas através da leitura, (...) enfim... leitura, leitura, leitura, sempre!” (G2-TFC)

Quando nos reportamos a esses relatos, podemos inferir que a maneira instrumental com que as professoras visualizam a leitura emanam das suas próprias vivências e das representatividades sociais a que estão submetidas. Os relatos dessas professoras, apresentados nesses dois quesitos, possibilitam inferir que o valor pedagógico da leitura, suposto também a partir das respostas sobre a importância da leitura proficiente do educando na disciplina que ministram (QUADRO 3), está condicionado a sua funcionalidade instrumental.

Notamos que há similitude na frequência de conteúdo entre os dois grupos de professoras quando atribuem **a importância da leitura à promoção de relacionamentos interpessoais**, possibilitando maior respeito às individualidades e a outras opiniões, idéias, culturas. Nessa categoria, verificou-se cinco respostas, em cada grupo, relacionadas a esse significado da leitura na vida das professoras.

A leitura começa a ser mostrada em suas outras dimensões. Podemos entender, com essas concepções, que a leitura amplia a visão de mundo das pessoas, colaborando para a aceitação dos outros, para as suas individualidades, tornando-as mais flexíveis com relação ou ao outro, às suas diferenças, compreendendo melhor a diversidade com que a sociedade se mostra, se constitui, se transforma e se faz.

“Sim pois existe grande influência na socialização e no entendimento entre as pessoas” (G1-EMZ)

“A leitura me faz pensar, refletir sobre um determinado assunto, e conhecer outras pessoas através das idéias, dos pensamentos nos livros” (G1-OPB).

“(...) Ler, é o único jeito de se comunicar de igual pra igual com o resto da humanidade, seja no tempo - por textos escritos por gente que já morreu, ou no espaço, ao ler em jornais, revistas, o que acontece do outro lado do mundo. É na leitura que desvendamos outras culturas, que hábitos e histórias diferentes se revelam para nós, que compreendemos de fato o sentido da expressão: diversidade de idéias, vivências, sonhos e experiências” (G2-LCFS).

FREIRE (2006, p. 26) declara que uma característica na visão crítica de educação é o reconhecimento de que não estamos sós no mundo, “cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros”. As idéias freirianas e essas concepções das professoras nos permitem entender que esta atividade, quando possibilita a educação crítica, promove relações sociais, pois os textos e os contextos se fundem num vínculo de criticidade e cumplicidade fazendo com que a leitura da palavra (re)signifique a leitura de mundo, e vice-versa.

Analisando o percentual total, encontramos em quarto lugar, nos dois grupos de professoras, **a leitura entendida como fonte de prazer, lazer, entretenimento, companhia**. A leitura vista dessa forma, nos possibilita entender que as concepções sobre essa atividade permeiam pelas necessidades e finalidades que esteja submetida no momento. As diferentes formas de seu uso dependem dos objetivos propostos e de como é realizada pelos indivíduos dentro de seus contextos sociais.

“A leitura é muito importante em minha vida pois ela me dá prazer, coloca-me diante de visões, me faz viajar na imaginação”. (G2-MAH)

“Leitura para mim é sinônimo de vida, de prazer, de companhia, enfim é algo que faz parte do meu dia a dia como a alimentação”. (G2-RLBS)

“É uma parte da minha vida. Na adolescência era a minha fantasia me colocar no lugar dos personagens dos romances”. (G1-NMY)

O significado do prazer, através da leitura dessas professoras, parece estar associado à representação de um mundo paralelo, que transcende a realidade e as coloca num patamar construído e reconstruído na imaginação. Esses mundos são produzidos simplesmente para o prazer das leitoras, desvinculados de obrigações, de imposições, de regras morais, ou mesmo, sociais. Deixa de ser uma necessidade profissional para se tornar a companhia, a válvula de escape, a fonte de sonhos e fantasias, a máquina que conduz a outros mundos paralelos, únicos, particulares. E na singularidade de suas criações, a construção desses mundos é pluralizada no uso de um mesmo instrumento: a leitura. Assim, torna-se fonte de descontração, de devaneios, conduzindo as leitoras a não se intimidarem ou se envergonharem diante das próprias fantasias e sonhos que a leitura possibilita.

Nessa perspectiva, a leitura passa a ter outra funcionalidade, desprendida da educacional que lhe impõe limites, do cunho político-social capaz de transformar, ou da instrumentalidade com que a profissão de professora assim a exige. Passa a ser, simplesmente, um meio de fruição.

Analisando o quadro 5, podemos observar que o quinto lugar (9,0%) é ocupado por uma categoria presente apenas com inferências do grupo 2. **A leitura, vista como um instrumento de práticas político-sociais**, reforça a ação libertadora com que essa atividade é tratada por essas professoras, cujos pontos de vista denotam a atuação politizadora que essa atividade promove.

Esse resultado evidencia as diferenças nas representações sociais sobre a leitura e já apresentadas, as quais no grupo de professoras do interior da Bahia, essa atividade é muito enfatizada por suas possibilidades politizadoras, capazes de subsidiar mudanças sociais, afastar-se da alienação, e propiciar melhores atuações na sociedade enquanto cidadãos. A leitura é entendida como uma ferramenta de libertação, e um meio que pode viabilizar a igualdade social.

“A leitura é um meio de informação (...) possibilitando uma visão mais ampla do que está ao seu redor, de maneira crítica, além de ser um instrumento de libertação e de desenvolvimento de uma nação”. (G2-IMRC)

“Leitura vai muito além da decodificação de um texto, pois é através da interpretação crítica que o cidadão consegue abrir um leque de conhecimentos, os quais são fundamentais para a sua formação política”. (G2-RMSA)

A leitura crítica é muito mais que um processo de apropriação de significados, ela permite que o leitor produza ou construa um outro texto, o seu próprio texto. Ela “é geradora de *expressão*: o desvelamento do próprio SER do leitor, levando-o a participar do destino da sociedade o qual ele pertence” (SILVA, 2005, p.53). É nesse sentido e contexto que a leitura na vida dessas professoras adquire um significado de luta política que almeja a condição de atuar conscientemente na sociedade, reconhecendo o seu papel enquanto cidadão, e sendo reconhecido como tal.

Para FREIRE (2007a, p.51), “a partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade”. A partir desses pressupostos, acreditamos que a visão de leitura, apresentada pelo grupo 2, pode dinamizar ao homem a condição de poder se relacionar com a sua realidade de maneira crítica, criando, recriando e tomando decisões que colaboram para mudanças sociais.

Quando a leitura crítica é amadurecida, temos como resultado a sua função educacional que instrumentaliza as ações pedagógicas, sendo capaz de transformar a leitura operacional e mecanicista em sua função social e politizadora.

A categoria representando as concepções de professoras que atribuem o significado da leitura em suas vidas **apenas como uma imposição e exigências profissionais** possui apenas professoras pertencentes ao grupo 1 (Paraná), representando um percentual de 11,1%.

Essa categoria é composta por inferências que demonstram uma forma meramente profissional de se relacionar com a leitura, mas que não nega outras atribuições positivas dessa atividade:

“Não tenho o costume de ler muito, leio somente o que acho necessário e quando preciso. Mas confesso que gostaria de ser mais esforçada com relação à leitura pois sei o bem que ela faz para o dia-a-dia do ser humano” (G1-FC)

“Não gosto muito de ler mas sei que através dela podemos aprender muito sobre ‘tudo’ ” (G1-VJCR).

Sintetizando o significado da leitura na vida dessas professoras, de modo geral, podemos (re)dividi-lo em três categorias básicas: *informação, conhecimento e prazer*. Essas categorias não se encontram estanques, variando de acordo com o propósito de cada leitura. Tal como SILVA (2005) declara fazer em sua própria vida, pois para esse autor, a leitura *informacional* é aquela que o mantém informado sobre tudo que acontece ao seu redor; a leitura de *conhecimento* está relacionada com os estudos permanentes, uma vez que optou por uma profissão que exige constantes leituras e aperfeiçoamentos, para que possa atuar na sociedade cumprindo as exigências a que fora submetido; e a leitura de *prazer* que o conduz a diferentes gêneros literários como um alimento para a consciência e permitindo interagir com os mais diversos conhecimentos.

SILVA (2005) chama atenção para o fato de que esse tipo de leitura é o mais prejudicado no ambiente escolar, em decorrência das próprias distorções que ocorrem no sistema educacional. Quando pensamos no resultado do quadro 3, que apresenta a importância da leitura proficiente do educando na disciplina ministrada pelas professoras, o que temos é exatamente o distanciamento de possibilidades de a leitura ser vista e trabalhada diferente de sua característica informacional e de conhecimento, cabendo ao educando a condição de apenas aprender a ler para as formalidades impostas pela vida profissional.

A categoria que representa o prazer e a fruição sugeridos no quadro 4 nos leva a questionar se o significado da leitura como entretenimento e diversão só deva existir fora do eixo escolar. Pois, na vida de algumas das professoras a leitura também representa

fonte de prazer, mas quanto à leitura na vida dos educandos nas disciplinas específicas, ministradas por elas, parece haver uma imposição educacional que as direciona, conduzindo-as a práticas escolares numa proposta de ruptura: leitura prazerosa fora da escola; leitura obrigatória dentro da escola. Assim, a visão das professoras sobre a leitura proficiente em suas disciplinas restringe-se a seu uso funcional e instrumental, separado do prazer que essa pode proporcionar.

SILVA (2005, p. 55) defende que, quando se desvincula o esforço e o trabalho por parte do leitor do prazer de ler é como fazer uma cisão entre o trabalho e o ócio, portanto, é como aderir à ideologia do sistema social burguês que estabelece essa desvinculação. Para esse autor, “ao invés de prazer, levantam-se o autoritarismo da obrigação, do tempo pré-determinado para a leitura, da ficha de leitura, da interpretação pré-fixada”. Dessa forma, a leitura no contexto escolar mantém-se desvinculada da realidade dos sujeitos, e o isenta de qualquer forma de entretenimento.

Através dessas análises, verificamos que as concepções apresentadas por essas professoras sobre o significado da leitura em suas vidas, de modo geral, estão nitidamente relacionadas como um meio para o conhecimento e a informação, e como um instrumento profissional que as auxilia no aprimoramento e atualização. Algumas das professoras também relacionam essa atividade ao lazer, ao entretenimento. As especificidades dessas concepções reforçam outras análises já realizadas, por apresentar subsídios que denotam a relação estabelecida entre leituras e práticas políticas por professoras do interior da Bahia, e as leituras apenas por necessidades impostas pela realidade social e profissional por professoras do interior do Paraná.

2.2 CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS CONCERNENTES ÀS QUESTÕES POLÍTICAS ENVOLVIDAS NO ENSINO DA LEITURA.

O levantamento de dados que apresentamos nessa parte da pesquisa objetivou verificar as concepções dessas professoras sobre as implicações sócio-políticas que podem interferir na formação de leitores proficientes.

Para entendermos quais são as concepções das professoras sobre as questões governamentais que direcionam a prática político-educacional, bem como suas concepções sobre a importância da leitura na vida sócio-política dos seus educandos, elaboramos as questões 10 e 11 (ANEXO 1).

2.2.1 Concepções das professoras sobre as questões políticas envolvidas no ensino da leitura.

FREIRE (2006) e SILVA (2005; 1997) defendem que a leitura é uma prática libertadora que possibilita melhores condições sociais de igualdade e justiça. Ambos a consideram um instrumento democrático capaz de viabilizar processos de crescimento e de transformações, tanto no âmbito individual quanto na sociedade. Esses autores também revelam o perigo que uma sociedade de leitores representa para as estruturas governamentais, uma vez que um povo esclarecido não se contenta com práticas políticas inadequadas e injustas. Portanto, os governantes apresentam motivos e “manobras políticas”, nas palavras de SILVA (2005, p.15), que tornam a *função social da leitura* “uma questão de privilégio e não de direito de toda a população”, fazendo com que suas práticas se restrinjam, ao máximo, às classes dominantes.

As professoras, conduzidas a refletirem sobre alguns dos temas que revelam as suas concepções sobre a função sócio-política da leitura e algumas das práticas governamentais de incentivo e difusão da leitura, responderam:

QUADRO 6: Grau de concordância das professoras com as afirmações que abordam questões políticas envolvidas no ensino e no desenvolvimento da leitura.

QUESTO	Totalmente de acordo (1)						De acordo (2)						Em desacordo (3)						Totalmente em desacordo (4)					
	G1		G2		Total		G1		G2		Total		G1		G2		Total		G1		G2		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.	12	60,0	17	85,0	29	72,5	08	40,0	02	10,0	10	25,0	0	-	01	5,0	01	2,5	0	-	0	-	0	-
2.	05	25,0	09	45,0	14	35,0	14	70,0	11	55,0	25	62,5	0	-	0	-	0	-	01	5,0	0	-	01	2,5
3.	10	50,0	11	55,0	21	52,5	09	45,0	09	45,0	18	45,0	01	5,0	0	-	01	2,5	0	-	0	-	0	-
4.	06	30,0	06	30,0	12	30,0	08	40,0	12	60,0	20	50,0	06	30,0	01	5,0	07	17,5	0	-	01	5,0	01	2,5
5.	01	05,0	03	15,0	04	10,0	09	45,0	12	60,0	21	52,5	09	45,0	05	25,0	14	35,0	01	5,0	0	-	01	2,5
6.	02	10,0	03	15,0	05	12,5	13	65,0	11	55,0	24	60,0	05	25,0	06	30,0	11	27,5	0	-	0	-	0	-
1. Para que todos tenham acesso à leitura é necessário democratizá-la (torná-la acessível a todos). 2. Os problemas sociais relativos à leitura (analfabetismo funcional, etc) dependem de uma política de estado (governamental) e de cidadãos. 3. Para melhorar a prática leitora dos educandos é preciso que sejam realizadas ações políticas que viabilizem o ato de ler (bibliotecas públicas, material didático adequado). 4. As organizações e interesses políticos dificultam a formação de homens leitores. 5. Não existem práticas políticas dos governantes para solucionar os problemas de leitura dos educandos brasileiros. 6. Pode-se atribuir os problemas de leitura dos educandos brasileiros a interesses políticos governamentais.																								

Instigadas a responder sobre **a necessidade de democratizar a leitura para torná-la acessível a todos**, 72% do total de professoras assumiram estar “totalmente de acordo”. Nessa alternativa, temos o resultado parcial de 60% de professoras no grupo 1, e 85% de professoras no grupo 2. Ainda nesse quesito, temos oito professoras do grupo 1 (40%) e duas professoras do grupo 2 (10%) que estão “de acordo” com essa afirmativa.

Com esse resultado, apontando que a maioria das professoras concordam com a necessidade de democratizar a leitura, podemos inferir que elas consideram-na algo importante para a vida sócio-política, e, por isso, deve ser entendida como um bem comum, algo que seja difundido a todos os integrantes da sociedade. SILVA (2005) defende a importância de democratizar a leitura, ao mesmo tempo declara a ausência de políticas governamentais concretas, que tornem possível essa democratização em nosso país.

Conduzidas a refletir se **os problemas sociais relativos à leitura (analfabetismo funcional, e outros) dependem de uma política de estado e de cidadãos**, 35% do total de professoras responderam que estão “totalmente de acordo”, e 62,5% estão de “acordo”. Somando o resultado dessas duas alternativas de resposta, perfazemos um total de 97,5% de professoras, o que nos leva a inferir que elas concordam e reforçam os argumentos de SILVA (1997) quando esse autor defende a necessidade de se estabelecer uma política que envolva tanto as ações governamentais quanto as ações dos cidadãos para, juntos, transformarem a realidade social do nosso país.

Quando pensaram sobre **a realização de ações políticas, como as criações de bibliotecas públicas e a difusão de material didático adequado, para viabilizar a**

leitura com o objetivo de melhorar as práticas leitoras houve também semelhança entre as respostas dos grupos chegando a números muito próximos ou iguais. Assim, o percentual total entre as professoras que estão “totalmente de acordo” é de 52,5%, e o percentual total das professoras que estão “de acordo” é de 45%.

Com o total de 97,5% de respostas, entre as professoras que estão “totalmente de acordo” e as professoras que estão “de acordo”, entendemos que elas acreditam na importância de ações políticas que possam não somente tornar mais acessível o livro, como também difundir material didático adequado à realidade dos educandos, dentre outras ações políticas, para que haja uma melhoria nas práticas leitoras dos educandos.

SILVA (2005, p. 15-16) afirma que “a classe dirigente, através de diferentes manobras políticas, não só bloqueia o acesso aos livros como também distorce e fragmenta o conteúdo das obras de modo que a gênese dos fatos do real não seja descoberta através da leitura”. Para esse autor, “o que o senso comum denomina de crise da leitura, falta de capacidade do povo de ler, etc... é um aspecto da ideologia disseminada no seio da sociedade, que reproduz os efeitos esperados na manutenção da organização social vigente”.

Essas idéias de SILVA (2005) parecem ser compartilhadas pela maioria das professoras, pois 80% delas reconhecem nas práticas governamentais o interesse em dificultar a formação de homens-leitores.

Quanto às **organizações e interesses políticos dificultarem a formação de homens-leitores**, 30% do total das professoras declaram está “totalmente de acordo”, dado cujos resultados foram equivalentes nos dois grupos. Na alternativa “de acordo” encontramos 40% de respostas no grupo 1, e 60% de respostas no grupo 2, perfazendo no total geral 50% das respostas. “Em desacordo” temos 30% das professoras do grupo 1, e 5% das professoras do grupo 2.

Esses resultados nos levam a inferir que esse quesito possibilitou às professoras refletirem sobre as condições profissionais a que estão submetidas, no âmbito estadual ou municipal, e de acordo com as realidades políticas que vivenciam. As diferentes políticas governamentais entre os dois Estados parecem refletir nas respostas das professoras, pois é notório que os programas de governos para estimular a leitura ou promover o acesso ao livro, sejam em nível estadual ou a municipal, divergem nesses Estados.

Na Bahia, de modo geral, os projetos e programas de grande porte para estimular a leitura estão vinculados às medidas do governo federal. As propostas dirigidas a um público mais restrito são realizadas em escolas, ou em universidades, ou por algumas secretarias municipais, atingindo um público mais específico. Os reflexos das políticas locais, aqui sugeridos, podem ser evidenciados também no quesito a seguir.

Como podemos observar, as professoras do grupo 1 dividem suas opiniões sobre a afirmativa de que **não existem práticas políticas governamentais para solucionar os problemas de leitura dos educandos brasileiros**. Somando as professoras que estão “totalmente de acordo” (5,0%) com as professoras que estão “de acordo” (45%), temos no grupo 1, o total de 50%. O mesmo ocorre na soma entre as professoras desse grupo que estão “em desacordo” (45%), com aquelas que estão “totalmente em desacordo” (5,0%), alcançando também o índice de 50%. No grupo 2, encontramos um resultado diferente, temos 15% de professoras que estão “totalmente de acordo” e 60% de professoras que estão “de acordo”, num total de 75%. O índice percentual de professoras desse grupo que não concordam com essa afirmativa totaliza 25%.

Inferimos que esse resultado demonstra a análise crítica das professoras a partir das suas realidades particulares. Quando comparamos esse resultado com as características sócio-políticas de cada estado, supomos que essa análise tenha sido feita com base nas realidades microestruturais dessas professoras, das condições sócio-políticas apresentadas pelas políticas estaduais ou municipais a que estão submetidas, e não das dimensões macroestruturais brasileiras. Segundo FREIRE (2007c, p. 21), “é transformando a totalidade que se transformam as partes, e não o contrário”. Contudo, transcender a própria realidade e refletir para além de suas próprias vivências não parece ser uma tarefa fácil, é o que nos parece retratar essas respostas.

No último quesito dessa questão, as professoras emitiram sua opinião sobre **a possibilidade de se atribuir os problemas de leitura dos educandos brasileiros a interesses políticos governamentais**. Aqui, as respostas entre os grupos voltam a se aproximar, sendo que na primeira alternativa (totalmente de acordo) temos 10% das professoras do grupo 1, e 15% das professoras do grupo 2. Na alternativa “de acordo”, temos 65% de professoras do grupo 1 e 55% de professoras do grupo 2. Somando esses resultados, alcançamos um percentual de 75% de professoras do grupo 1, e 70% do grupo 2 que demonstram estar em concordância com essa afirmativa. Discordando dessas argumentações, temos 25% de professoras do grupo 1 e 30% de professoras do grupo 2, o que no total geral representa 27,5%.

Para SILVA (2005), os problemas de leitura dos educandos brasileiros são consequências de políticas governamentais, cujas práticas se estendem no Brasil desde o período colonial até os dias de hoje, com a finalidade de manipulação da massa e manutenção das estruturas de poder que determina a hierarquia entre as classes sociais. Para esse autor, “o ato de ler se constitui num *instrumento de luta* contra a dominação” (p.49).

As concepções que as professoras deixam transparecer em suas opções de resposta nos permitem inferir que a consciência crítico-política das mesmas as capacitam

a analisar as práticas governamentais como um conjunto de fatores capaz de interferir e influenciar no ensino da leitura. Entretanto, essas concepções emanam das análises que fazem das realidades em que atuam, não parecendo transcender a dimensões macroestruturais.

2.2.1 Concepções das professoras sobre a importância da leitura na vida sócio-política dos educandos.

A totalidade das professoras (100%), nos dois grupos, declara que a leitura é importante na via sócio-política dos educandos. Para elas, a leitura contribui para a análise da realidade, promovendo o posicionamento crítico diante de questões políticas e sociais, possibilita transformações na sociedade, e torna possível o exercício da cidadania. O número de freqüência das justificativas é muito similar entre os grupos, se diferenciando mais expressivamente na categoria que expressa a opinião da professoras sobre a leitura tornar possível o exercício da cidadania.

QUADRO 7: Índice de respostas à questão sobre a importância da leitura na vida sócio-política dos educandos.

Importância da leitura na vida sócio-política dos educandos:	G1		G2		Total	
	f	%	f	%	F	%
Possibilita a observação, a compreensão crítica sobre a sociedade / amplia a visão de mundo.	11	45,9	10	34,4	21	39,6
Promove o posicionamento crítico diante de questões políticas e sociais	09	37,5	09	31,0	18	34,0
Viabiliza transformações na sociedade / no mundo	02	8,3	03	10,3	05	9,4
Torna possível o exercício da cidadania	02	8,3	07	24,2	09	17,0
TOTAL	24	100	29	100	53	100

Como podemos observar no quadro 7, a concepção de que a leitura **possibilita a observação, a compreensão crítica sobre a sociedade e amplia a visão de mundo** aparece com uma freqüência de 39,6% do total de inferências das professoras. No resultado parcial temos a seguinte freqüência: onze professoras do grupo 1 (45,9%), e dez professoras do grupo 2 (34,4%). Como exemplo, apresentamos alguns relatos na seqüência:

“Penso que o ato de ler amplia as possibilidades de reflexão sobre a vida do indivíduo...” (G1-SAP).

“Ajuda na formação e desenvolvimento do senso crítico, formar opiniões, idéias. O hábito da leitura dá uma visão de mundo de forma abrangente, consistente” (G1-ECN).

“A partir do momento que os educandos lêem e criam opiniões diante do que leu, não fazendo apenas uma leitura mecânica, melhor será sua compreensão do mundo” (G2-TBC).

“O hábito de leitura é fundamental para os educandos, pois proporciona uma visão de mundo diferente, mais ampla, rica em informação” (G2-IMRC).

Outra significação que construímos a partir das justificativas de respostas dessas professoras diz respeito à concepção de que **a leitura promove no educando o posicionamento crítico diante de questões políticas e sociais**. A quantidade de professoras que se referiram a esse motivo como uma de suas justificativas foi igual entre os grupos, cada um deles contendo nove professoras. No total, temos a frequência dessas respostas, representando 34% das inferências citadas. Vejamos nos relatos a seguir:

“Pois, hoje em dia muitas pessoas na vida política não lêem e não se interagem do meio. Não estando a par do que está acontecendo a sua volta”. (G1-ECSF)

“Sim. O educando que aprende a ler com precisão estará apto a desenvolver um bom papel na sociedade que está inserido, uma vez que poderá interferir, contribuir e analisar os aspectos políticos presentes no seu cotidiano”. (G2-CBO)

As professoras que concebem **a leitura como um instrumento que viabiliza transformações sociais** são poucas, somando cinco (9,4%) no total. Podemos considerar uma frequência pouco expressiva. No resultado parcial, temos uma pequena diferença entre os grupos, duas professoras (8,3%) do grupo 1, e três professoras (10,3%) do grupo 2. Nessa categoria, as professoras entendem a leitura como um meio capaz de tornar o indivíduo apto a transformar a sociedade e o mundo, como ficou evidenciado em seus relatos:

“Por que por meio da leitura obtém-se uma visão maior (mais ampla) de mundo. E assim alternativas para a transformação, a mudança na sociedade” (G1-AE).

“Para formar um educando capaz de transformar a sociedade é necessário levar a leitura e reflexão” (G1-APAA).

“No espaço em que vivemos, técnico-científico e informacional, quem não adquirir conhecimento, não poderá transformar a realidade de forma consciente e nem tornar a sociedade mais justa” (G2-LGC).

“A leitura cotidiana seja ela a de textos informativos, literários ou científicos, oferece a possibilidade ao educando (...) de [tornar-se] sujeito ativo, reflexivo, crítico e atuante, bem como transformador da sociedade em que vive” (G2-LCFS).

“Pois a leitura enquanto forma de participação permite que o indivíduo compreenda o mundo, respeitando e transformando-o” (G2-JSC).

Poucas professoras sugeriram que **a leitura é importante para os educandos porque torna possível o exercício da cidadania**. No resultado parcial temos duas professoras do grupo 1 (8,3%) e sete professoras do grupo 2 (24,2%).

Podemos encontrar, nessas respostas, a concepção de leitura como uma atividade que evita a exclusão social, possibilitando ao educando a condição de um ser atuante e participativo. Assim, a leitura é uma ferramenta que instrumentaliza o educando para exercer seu papel enquanto cidadão.

“Na sociedade em que vivemos (...) a leitura não só de textos, como do mundo é de extrema importância para o desenvolvimento intelectual e profissional do cidadão. O indivíduo que não lê no mundo de hoje, é um forte candidato à exclusão” (G2-LBM).

“A leitura é um instrumento que possibilita ao leitor uma participação e inclusão satisfatória na sociedade” (G2-EFO).

Notamos que, em algumas justificativas, o significado de “cidadão”, ou do termo “cidadania”, está vinculado a um posicionamento crítico sobre o saber e o fazer políticos, sem os quais parece que a condição de cidadão não é viável. Essas declarações nos permitem inferir que cidadãos são aqueles indivíduos dotados de senso crítico e de conhecimentos adquiridos através dos meios da educação formal:

“Pois o estudante participará ativamente no processo crescendo com mais desenvoltura e espírito crítico, preparando-se para sua autonomia como ser pensante, que sabe discernir e fazer opções, enfim, um pleno cidadão” (G2-ESB)

“A leitura é o objeto social do conhecimento. Dessa forma, se faz muito importante a sua prática para os educandos que aprendem sobre o contexto social em que estão inseridos, cativando-os para o exercício da cidadania, posicionamento crítico e reflexivo diante das situações, das problemáticas sociais e/ou políticas, sobretudo. (G2-MAH)

Em outras palavras, o termo cidadão parece ser entendido a partir de um significado mais abrangente, a leitura viabiliza a condição necessária para que estes, na condição de pessoas com direitos e deveres, se tornem esclarecidos o suficiente para não ser manipulados, e para o bom exercício da cidadania:

“O hábito de leitura é fundamental para os educandos (...) permite maior criticidade, para que estes cidadãos não sejam manipulados” (G2-IMRC).

“Para exercer a cidadania é necessário, compreender interpretar e conhecer (através da leitura)” (G1-JGA).

“Sim, através da leitura é que teremos bons cidadãos” (G1-DATN).

Verificamos que as concepções das professoras sobre a importância da leitura na vida sócio-política dos educandos alcançam um consenso entre os grupos em quase todas as categorias sugeridas. As professoras consideram a leitura importante porque amplia a visão de mundo dos educandos, aumentando a compreensão e os conhecimentos necessários para um posicionamento crítico diante dos delineamentos político-sociais a que estão submetidos, e assim, possibilitando-lhes realizar ações capazes de transformar a realidade social, enquanto cidadãos críticos, participativos e atuantes.

De maneira geral, as respostas das professoras concernentes às questões políticas envolvidas no ensino e no desenvolvimento da leitura nos levam à suposição de que as suas concepções parecem trazer ideologias concebidas nas vivências profissionais, abrangendo aspectos críticos capazes de interferir na formação leitora do educando. O posicionamento político dos dois grupos se assemelha bastante, apresentando pequenas diferenças que podem ser decorrentes de vários fatores.

As concepções dessas professoras revelam preocupações com a importância sócio-política do ato de ler dos educandos, contudo poucas deixam transparecer a importância do papel da leitura crítica e reflexiva para viabilizar transformações na sociedade.

2.3. CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS CONCERNENTES AO ENSINO DA ATIVIDADE DE LEITURA.

Nessa parte do trabalho, apresentamos e analisamos os dados coletados com o objetivo de investigar o conhecimento dessas professoras sobre situações pertinentes ao ensino da leitura. Para tanto, verificamos as concepções das participantes sobre questões que abordam o ensino da leitura, sobre as suas opiniões relativas a influência dos contextos sociais e familiares na vida do educando, e sobre as possíveis causas relacionadas aos problemas que os educandos enfrentam na aprendizagem da leitura.

Para entendermos quais são essas concepções das professoras, elaboramos as questões 12, 13 e 14 (ANEXO 1).

2.3.1 Concepções das professoras sobre o ensino da leitura.

Em relação às concepções sobre o ensino da leitura que cada professora têm como referencial de trabalho, ou como as vêem nas práticas pedagógicas, temos:

QUADRO 8: Grau de concordância entre as professoras com as afirmações que se referem às questões metodológicas e abordagens de ensino e desenvolvimento da atividade de leitura.

Quesito	Totalmente de acordo (1)						De acordo (2)						Em desacordo (3)						Totalmente em desacordo (4)					
	G1		G2		Total		G1		G2		Total		G1		G2		Total		G1		G2		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
01	01	5,0	0	-	01	2,5	02	10,0	01	5,0	03	7,5	06	30,0	06	30,0	12	30,0	11	55,0	13	65,0	24	60,0
02	0	-	02	10,0	02	5,0	0	-	0	-	0	-	09	45,0	03	15,0	12	30,0	11	55,0	15	75,0	26	65,0
03	06	30,0	12	60,0	18	45,0	06	30,0	06	30,0	12	30,0	08	40,0	01	5,0	09	22,0	0	-	01	5,0	01	2,5
04	03	15,0	02	10,0	05	12,5	12	60,0	02	10,0	14	35,0	03	15,0	13	65,0	16	40,0	02	10,0	03	15,0	05	12,5
05	01	5,0	0	-	01	2,5	07	35,0	05	25,0	12	30,0	10	50,0	12	60,0	22	55,0	02	10,0	03	15,0	05	12,5
06	02	10,0	02	10,0	04	10,0	13	65,0	12	60,0	25	62,5	04	20,0	06	30,0	10	25,0	01	5,0	0	-	01	2,5
07	09	45,0	12	60,0	21	52,5	11	55,0	07	35,0	18	45,0	0	-	0	-	0	-	0	-	01	5,0	01	2,5
08	0	-	0	-	0	-	03	15,0	0	-	03	7,5	11	55,0	08	40,0	19	47,5	06	30,0	12	60,0	18	45,0
09	05	25,0	09	45,0	14	35,0	12	60,0	09	45,0	21	52,5	02	10,0	02	10,0	04	10,0	01	5,0	0	-	01	2,5
10	16	80,0	20	100	36	90,0	04	20,0	0	-	04	10,0	0	-	0	-	0	-	0	-	0	-	-	-
11	06	30,0	02	10,0	08	20,0	11	55,0	11	55,0	22	55,0	03	15,0	05	25,0	08	20,0	0	-	02	10,0	02	5,0
12	01	5,0	03	15,0	04	10,0	12	60,0	10	50,0	22	55,0	07	35,0	06	30,0	13	32,5	0	-	01	5,0	01	2,5

01. O desenvolvimento da leitura é de responsabilidade exclusiva dos professores de Língua Portuguesa.
02. O fracasso na leitura é algo natural, previsto e justificado - é resultado da incapacidade do educando.
03. O desenvolvimento da leitura não pode ser trabalhado dissociado dos contextos social e familiar do educando.
04. O educando realiza a leitura somente através de um processo ascendente. Primeiro, decodifica as letras e sílabas, depois, palavras, frases e, assim, compreende o texto.
05. O educando realiza a leitura somente através de um processo descendente. Parte do reconhecimento visual das palavras no texto e constrói hipóteses, como em um "jogo de adivinhação".
06. A criança realiza os dois processos (parte das sílabas para o texto, ou do texto para as sílabas), dependendo da necessidade imposta pelo texto.
07. O educando não é passivo diante do texto. Ele utiliza seus conhecimentos para interagir com as idéias do autor, e construir significados.
08. O educando deve ler e compreender o texto somente de acordo com as idéias que estão no livro, as idéias do autor.
09. O educando compreendeu totalmente o texto quando é capaz de extrair as idéias principais do texto.
10. Todos os educadores devem colaborar para o desenvolvimento da leitura dos educandos.
11. principal causa dos problemas de leitura dos educandos provém da formação dos educadores, porque não existe um trabalho específico para que eles entendam como devem orientar as atividades de leitura em diferentes disciplinas.
12. A principal causa dos problemas de leitura é o fato de os educadores exigirem uma leitura proficiente dos educandos, sem perceber que eles ainda estão em processo de formação.

Constatamos que 60% do total de professoras estão “totalmente em desacordo” com relação ao **desenvolvimento da leitura ser de responsabilidade exclusiva dos professores de Língua Portuguesa**. Dentre essas professoras, temos onze profissionais do grupo 1 (55%) e treze profissionais do grupo 2 (65%). As professoras que estão “em desacordo”, perfazem um total de 30% e, nessa alternativa, os dois grupos encontram-se em concordância, apresentando o mesmo número de profissionais (6 em cada grupo). A soma percentual do total de professoras que optaram por essas duas alternativas representa 90%. Um primeiro aspecto que podemos significar com esse percentual, é a consciência da importância de cada membro do corpo docente para a formação de leitores proficientes. Na opinião dos professores, tal responsabilidade não está mais restrita ao professor de Língua Portuguesa. KLEIMAN (2004b) também afirma que a leitura deve ser de responsabilidade de todo professor.

SOLÉ (1998) tem como proposta pedagógica para o ensino da leitura a ampliação desse ensino a todos os níveis de escolaridade e que envolva todos os professores e todas as matérias. Isso implica em formulá-lo como uma questão relevante na escola e no projeto pedagógico.

QUINTANAL (2003, p.46) adverte que a leitura “não deixará de ser um problema em uma escola enquanto não se tenham articulado meios de atuação diretos que comprometam a totalidade da comunidade educacional até o ponto em que, na vida escolar cotidiana, se respire um verdadeiro ambiente de leitura”.

Nessa mesma perspectiva de discurso, KLEIMAN (2004a, p. 52) defende que “quando os professores das demais áreas se envolvem com o ensino da leitura, como deveriam fazê-lo, as oportunidades de criar objetivos significativos para a leitura de diversos textos se multiplicam”.

Do total de professoras, 95% se posicionaram contra a afirmativa de que **o fracasso na leitura é algo natural, previsto e justificado - é resultado da incapacidade do educando**. Onze professoras (55%) do grupo 1 e quinze professoras (75%) do grupo 2, declaram-se “totalmente em desacordo” com a afirmativa em questão. Nove professoras (45%) do grupo 1, e três professoras (15%) do grupo 2 posicionam-se “em desacordo” com essa afirmativa.

“Totalmente de acordo” com essa afirmativa temos duas professoras (10%) do grupo 2. Para TERZI (2002), a realidade educacional das crianças de classes menos privilegiadas revela que os programas são planejados e organizados de acordo com os padrões de classe média e alta, ainda unidos às realidades sociais que atribuem pouco valor ao ensino formal, serve para colaborar com esse discurso determinista que escola

se apropriar. Assim, o fracasso das crianças é previsto e justificado em frases socialmente solidificadas.

Quando direcionadas a pensar sobre a influência dos contextos familiar e social, seis professoras (30%) do grupo 1, e doze professoras (60%) do grupo 2 se mostraram “totalmente de acordo”, seis professoras (30%) do grupo 1 e seis professoras (30%) do grupo 2, estão “de acordo” que **o desenvolvimento da leitura não pode ser trabalhado dissociado dos contextos social e familiar do educando**. Por sua vez, oito professoras (40%) do grupo 1 e uma professora (5,0%) do grupo 2 estão “em desacordo” com essa afirmativa, e apenas uma professora (5,0%), do grupo 2, se posicionou “totalmente em desacordo”. Observamos que no grupo 1 evidenciou-se a falta de consenso nesse quesito, e o percentual entre concordantes (60%) e discordantes (40%) se aproximou expressivamente. O mesmo não ocorreu entre as integrantes do grupo 2, cuja maioria (90%) concorda com a afirmativa.

BETTENCOURT (2000, p. 29) defende que a leitura, para se tornar uma prática constante, necessita que as crianças estejam envolvidas num contexto sócio-cultural que as possibilitem o acesso a diferentes textos. “É confirmado por diferentes estudos que o contato [da criança] com a leitura antecede o ingresso no ambiente escolar e que a família possui um papel fundamental no desenvolvimento desse hábito”. TERZI (2002) também declara a influência da família e do contexto social para o bom desenvolvimento de práticas leitoras, mas essa influência não pode ser considerada como fator determinante para o sucesso ou insucesso do educando. SILVA (1997) chama a atenção para a importância do papel da família no desenvolvimento da leitura, porém, não considera viável que se cobre dessa instituição o que ela não puder dar, tendo em vista as condições socioeconômicas que inviabilizam o acesso ao livro para a grande massa popular do Brasil.

A opção de três professoras (15%) do grupo 1 e duas professoras (10%) do grupo dois pela alternativa “totalmente de acordo”, e doze professoras (60%) do grupo 1 e duas professoras (10%) do grupo 2 pela alternativa “de acordo”, evidencia que essas profissionais concebem que **o educando realiza a leitura somente através de um processo ascendente**. Em contrapartida, temos três professoras (15%) do grupo 1 e treze professoras (65%) do grupo 2, que estão “em desacordo”, temos ainda duas professoras (10%) do grupo 1 e três professoras (15%) do grupo 2 “totalmente em desacordo”.

Com relação ao **educando realizar a leitura somente através de um processo descendente** temos pequenas diferenças entre os grupos, na alternativa “totalmente de acordo” temos somente uma professora (5,0%) do grupo 1, na alternativa “de acordo” temos sete professoras (35%) do grupo 1 e cinco professoras (25%) do grupo 2.

Totalizando, 37,5% de professoras concebem a leitura somente através de um processo descendente. Entretanto, 67,5% de professoras, somando o total dos dois grupos, discordam. Parcialmente, temos “em desacordo” dez professoras (50%) do grupo 1 e doze professoras (60%) do grupo 2, “totalmente em desacordo” temos duas professoras (10%) do grupo 1 e três professoras (15%) do grupo 2. Nesse quesito, o grupo 1 se mostrou mais dividido, e o grupo 2 com mais convicção para discordar das alternativas.

Consideramos que há inconsistência nos resultados desses dois quesitos. O que nos fazem refletir se decorrem do pouco conhecimento das professoras acerca do assunto, visto que no quesito seguinte, a maioria das professoras consideram que os dois processos podem ocorrer dependendo da situação exigida pelo texto.

A inconsistência dessas repostas nos possibilita refletir se as respostas aqui explicitadas possuem, de fato, embasamento teórico, ou se decorrem de um conhecimento espontâneo, fruto de vivências pedagógicas apenas empíricas.

Quanto **aos educandos realizarem os dois processos, ascendentes e descendentes, dependendo da necessidade do texto**, encontramos uma proximidade maior entre as respostas do grupo. “Totalmente de acordo” com essa afirmativa, temos duas profissionais (10%) de cada grupo, “de acordo” é declarado por treze professoras (65%) do grupo 1 e doze professoras (60%) do grupo 2. “Em desacordo” temos quatro professoras (20%) do grupo 1 e seis professoras (30%) do grupo 2. Somente uma professora (10%) do grupo 1 se declarou “totalmente em desacordo”.

Autores que defendem o modelo interativo (KATO, 2002; SOLÉ, 1998; TERZI, 2002) afirmam que a leitura é uma atividade que envolve os dois processos (ascendente e descendente) dependendo da necessidade imposta por diferentes fatores: complexidade do texto, objetivo da leitura, legibilidade textual, estrutura do texto etc.

Quase que a unanimidade das professoras dos dois grupos (97,5%) concebem que **o educando não é passivo diante do texto. Ele utiliza seus conhecimentos para interagir com as idéias do autor, e construir significados**. No percentual parcial, encontramos nove professoras (45%) do grupo 1 e doze educadoras (60%) do grupo 2 que estão “totalmente de acordo”, onze professoras (55%) do grupo 1 e sete professoras (35%) do grupo 2 estão “de acordo”. Somente uma professora (5,0%), do grupo 2, declarou está “totalmente em desacordo”.

SOLÉ (1998) concebe o leitor como um “processador ativo do texto”, por isso o leitor precisa dominar diferentes habilidades, aprender as distintas estratégias, e usar os conhecimentos que já possui, assim, interage com o texto, com o autor, com seus próprios conhecimentos, conseguindo construir significados.

O percentual alcançado na soma das professoras dos dois grupos que não concordam com a afirmativa de que **o educador deve ler e compreender o texto**

somente de acordo com as idéias que estão no livro, as idéias do autor, representam 92,5% do total, apesar de termos um resultado parcial com diferenças expressivas entre os dois grupos em algumas alternativas. Somente três professoras (15%) do grupo 1 declararam estar “de acordo”, onze professoras (55%) do grupo 1 e oito professoras (40%) do grupo 2 então “em desacordo”, seis professoras (30%) do grupo 1 e doze professoras (60%) do grupo 2 estão “totalmente em desacordo”. Verificando esses resultados, percebemos que o grupo 2 apresentou 100% de educadoras que não estão em concordância com essa afirmativa, e no grupo 1 encontramos 85% das professoras.

O índice dessas professoras nesse quesito, tanto do grupo 1 quanto do grupo 2, nos possibilita pensar que as mesmas tem o conhecimento de que a leitura é um processo interativo que exige diversos níveis de conhecimentos que foram adquiridos ao longo da vida, como afirmou KLEIMAN (2004b). As professoras nos deixam entender que concebem a leitura como uma atividade que requer a construção do significado através da interação leitor-texto-autor. A compreensão não pode ser vista e tratada como uma atividade que apenas requer do aluno a extração das idéias principais de um texto, mas como uma atividade que o educando utiliza seus conhecimentos, suas leituras de mundo, suas idéias, e interage com as idéias do autor, construindo uma opinião crítica sobre o que leu, como declarou SOLÉ (1998).

Quando conduzidas a pensarem sobre a afirmativa de que **o educando compreendeu totalmente o texto quando é capaz de extrair as idéias principais do texto**, cinco professoras (25%) do grupo 1 e nove professoras (45%) estão “totalmente de acordo”, doze professoras (60%) do grupo 1 e nove professoras (45%) do grupo 2 estão “de acordo”, duas professoras (10%) do grupo 1 e duas professoras (10%) do grupo 2 estão “em desacordo”. Somente uma professora (5,0%), pertencente ao grupo 1, está “totalmente em desacordo”.

É interessante observar que 87,5% do total de professoras declaram concordar com essa afirmativa. Mas o quesito é polêmico, pois se o leitor compreende o texto ele é capaz de extrair as idéias principais do texto. Porém, é possível que o leitor consiga extrair as idéias principais de um texto sem, necessariamente, compreendê-lo. É o que ocorre nas atividades mecânicas, ainda difundidas por muitos livros didáticos, que o leitor não é conduzido a interagir com o autor e o texto, a usar os seus conhecimentos prévios, ou mesmo a pensar sobre o conteúdo em si. Cabe ao mesmo o simples ato de reconhecer no texto fragmentos que estejam de acordo com a pergunta formulada, e cuja resposta é única, o que não propicia ao leitor a análise crítico-reflexiva. No nosso entendimento, a inconsistência da afirmativa está relacionada com a impossibilidade de avaliar se o educando compreendeu “totalmente” um texto, ou não, apenas por ser capaz de extrair as suas idéias principais. Nessas condições, pode haver compreensões

parciais, fragmentadas. KLEIMAN (2004a, p. 19) afirma que “uma consequência dessa atitude é a formação de um leitor passivo, que quando não consegue construir o sentido do texto acomoda-se facilmente a essa situação”.

Nessa afirmativa, supomos que, para a maioria dessas professoras, basta uma leitura de decodificação para que o educando compreenda “totalmente” um texto. KLEIMAN (2004a, p. 20) adverte que as atividades compostas por “automatismos e identificação de palavras do texto com as palavras idênticas numa pergunta ou comentário” não conduz os educandos a nada, não modifica sua visão de mundo, por isso, podem ser dispensadas.

O alto índice de professoras que concordam com essa afirmativa, nos faz pensar nas “concepções reducionistas e mecanicistas”, conforme as palavras de SILVA (2005, p. 16-17), que ainda são impostos pelo próprio sistema educacional, e pelas propostas de trabalho apresentadas pelos livros didáticos, cuja definição da compreensão está reduzida a simples extração de conteúdos, de informações, em um texto. Dentro desse esquema, mantém-se a ideologia da organização social vigente. Assim, “a própria definição de leitura sofre distorções agudas”, diferente de quando se concebe a compreensão como um processo de interações entre idéias, por isso, construtivo e crítico. Nesses termos, têm-se “a leitura como um instrumento civilizatório de reflexão e compreensão da realidade”.

SILVA (2005) analisa a nossa situação no contexto da realidade político-educacional brasileiro e afirma que, na condição de “produtos desta sociedade, fomos obrigados a ‘engolir’, ao longo de nossa trajetória de vida, determinados modos de perceber, de ser e de agir, repletos de comprometimentos com a visão dominante de mundo, e, conseqüentemente, com o autoritarismo”. É o que parece transparecer nas respostas das professoras, cujas concepções enraizadas as fazem entender a compreensão como um processo rigidamente condicionado à extração das idéias principais de um texto.

A totalidade das professoras concordou com a afirmativa de que **todos os educadores devem colaborar para o desenvolvimento da leitura dos educandos**. Dezesseis professoras (80,0%) do grupo 1 e vinte professoras (100%) do grupo 2 estão “totalmente de acordo”, quatro professoras (20%) do grupo 1 estão “de acordo”. Nesse quesito, evidenciou-se a concepção das professoras, das diferentes áreas, de serem colaboradoras para o desenvolvimento da leitura dos educandos. Consideramos importante destacar que, mesmo aquelas professoras (10%) que conceberam a responsabilidade no desenvolvimento da leitura exclusiva dos professores de Língua Portuguesa, assumiram aqui que concordam com o papel de colaboradoras de todas as professoras. QUINTANAL (2003, p. 46) considera necessário generalizar a questão da

leitura como sendo um problema de todo o corpo docente, “por isso, reclamamos uma co-responsabilidade dos professores em seu tratamento, e em todas as áreas de ensino”.

Ao serem conduzidas a pensar sobre a afirmativa de que **a principal causa dos problemas de leitura dos educandos provém da formação dos educadores, porque não existe um trabalho específico para que eles entendam como devem orientar as atividades de leitura em diferentes disciplinas**, tivemos como respostas: seis educadoras (30%) do grupo 1 e duas educadoras (10%) do grupo 2 que estão “totalmente de acordo”; onze professoras (55%) do grupo 1 e onze professoras (55%) do grupo 2 que estão “de acordo”; três professoras (15%) do grupo 1 e cinco professoras (25%) do grupo 2 que estão “em desacordo”; duas professoras (10%) do grupo 2 que estão “totalmente em desacordo”. BETENCOURT (2000) afirma que os professores, durante a sua formação, dispõem de pouco tempo para discussões sobre a leitura, o que os fazem concluir um curso superior dispondo de poucos conhecimentos sobre a leitura.

O resultado da falta de estudo específico sobre a leitura durante a formação dos professores é o que vivenciamos na prática e o que afirma BETENCOURT (2000, p. 25), segundo o qual “a escola, ao invés de promover a leitura, está afastando os seus alunos da leitura”. KLEIMAN (2004a, p. 16) chama também a atenção para as práticas pedagógicas dos professores, pós-alfabetização, que “sedimentam as imagens negativas sobre o livro e a leitura desse aluno, que logo passa a ser mais um não-leitor em formação”. Não queremos com isso, atribuir a responsabilidade dos problemas de leitura somente à má-formação dos professores, mas chamar a atenção para a ausência de elementos que os capacitem para trabalhar a leitura nas diferentes áreas. Dessa forma, caso os professores tivessem suporte teórico necessário à prática pedagógica, provavelmente se tornariam colaboradores no desenvolvimento da leitura proficiente. E essa parece ser a concepção de 75% das professoras participantes.

Quanto a afirmativa de que **a principal causa dos problemas de leitura é o fato de os professores exigirem uma leitura proficiente dos educandos, sem perceber que eles ainda estão em formação**, temos como resultado uma professora (10%) do grupo 1 e três professoras (15%) do grupo 2 que estão “totalmente de acordo”, doze professoras (60%) do grupo 1 e dez professoras (50%) do grupo 2 estão “de acordo”, sete professoras (35%) do grupo 1 e seis professoras (30%) do grupo 2 estão “em desacordo”, e uma professora (10%) do grupo 2 está “totalmente em desacordo”.

Na totalidade, temos 65% das professoras em concordância com essa afirmativa. Em contrapartida, 35% do total de professoras não concordam com essa afirmativa. Os índices dos grupos estão muito próximos nesse quesito.

BETENCOURT (2000) afirma que o professor conclui a formação superior acreditando que as crianças saíam lendo tudo e qualquer texto após serem

alfabetizados. Podemos inferir que essa falta de conhecimento dos professores acerca das complexidades que constituem o ensino da leitura, bem como o seu desenvolvimento, produz uma condição de desfavorecimento educacional para o educando, uma vez que os professores, não aprendendo como ensinar, agem repetindo as práticas de outros professores, como afirmou KLEIMAN (2004a).

Vale a pena destacar ainda que as concepções das educadoras sobre práticas pedagógicas e abordagens de ensino podem ser consideradas expressivas quando pensamos no posicionamento crítico das mesmas sobre condições que favorecem ou atrapalham o desenvolvimento da leitura. Essas profissionais parecem demonstrar consciência sobre as formas mais adequadas diante da condição de mediadoras nesse processo.

As inconsistências apresentadas nas respostas das professoras grupo 1 (Paraná), com relação às abordagens relativas ao ensino nos revelam o pouco conhecimento que as mesmas possuem. Em relação às professoras do grupo da Bahia (G2), as respostas revelam que as mesmas possuem maiores conhecimentos sobre as abordagens de ensino. Porém, não ficou claro se os conhecimentos que essas professoras apresentam ter sobre as abordagens de ensino são frutos de conhecimentos teóricos ou apenas conhecimento empírico, resultado das experiências profissionais e da necessidade de superar as dificuldades enfrentadas pelo grupo.

De modo geral, a maioria das professoras (75%) reconhece a ausência de um trabalho específico que possa ajudá-las a entender melhor a leitura no âmbito de cada disciplina. A maior parte dessas professoras (65%) também reconhece falha nas práticas pedagógicas quando cobram do educando uma compreensão e entendimento do texto desprezando a condição desse de um aprendiz, ainda em formação.

2.3.2. Concepções das professoras sobre a influência dos contextos social e familiar na vida dos educandos.

Quando as professoras foram conduzidas a pensar sobre a influência dos contextos social e familiar na vida dos educandos, houve unanimidade na resposta “sim”, indicando que todas elas concordam que seja possível tal influência. Solicitamos que justificassem suas respostas, para o que, temos:

QUADRO 9: Frequência das respostas das professoras sobre a influência dos contextos social e familiar na formação de homens-leitores

Influência dos contextos familiar e social formação de homens-leitores	G1		G2		Total	
	f	%	F	%	f	%
Por proporcionar exemplos.	09	40,9	03	20,0	12	32,4
Leitura vista como hábito	04	18,2	03	20,0	07	18,9
Importância por causa dos estímulos	04	18,2	07	46,7	11	29,8
Vias de acesso a livros e materiais	05	22,7	02	13,3	07	18,9
TOTAL	22	100	15	100	37	100

Os contextos social e familiar influenciam na formação de homens-leitores porque lhes proporcionam exemplos. Nas justificativas de nove professoras (40,9%) do grupo 1, esse foi o motivo de maior relevância. No grupo 2, essa justificativa não teve a mesma frequência, representando 20% das inferências dessas professoras. É importante salientar que esses exemplos provêm, segundo essas professoras, principalmente do meio familiar. Vejamos os exemplos:

“Sim, porque se tem na família o exemplo de estudo e encontrar na vida social o apoio e mais exemplos, temos muito leitores” (G1-CCS).

“Sim, porque a família é a base para tudo, é através dela que os filhos já seguem um exemplo e dar continuidade na escola” (G1-DATN).

“Na maioria das vezes pais leitores formam filhos leitores. O exemplo de casa é marcante. Quando a família estimula, certamente o resultado é satisfatório” (G2-RLBS).

Nessa justificativa de uma professora do grupo 1, é possível verificar a junção entre práticas sociais e familiares de leitura, contribuindo juntas na formação do homem-leitor.

“Eu acho que se a criança desde pequena vê os pais, irmãos e os amiguinhos lendo, provavelmente ela vai despertar pelo menos um pouquinho de interesse pela leitura” (G1-FC).

Na concepção de uma professora do grupo 2, o exemplo da leitura no meio familiar, faz com que naturalmente a criança sinta interesse pela leitura:

“Em uma família de leitores é natural que a criança se sinta motivada para o exercício da leitura. É lógico que toda regra tem exceção, mas o contato com livros, em bibliotecas ou em casa facilita o desenvolvimento do hábito da leitura” (G2-LBM).

Um ponto que merece destaque é a concepção de que esses contextos são como vias bifurcadas: ou contribuem positivamente, ou acabam influenciando negativamente na

formação dos leitores. É o que podemos verificar na justificativa de uma professora do grupo 2.

“A criança que cresce em um ambiente onde encontra estímulo à leitura acaba tendo grandes possibilidades de se tornar um bom leitor. Mas este processo se compromete quando a mesma se desenvolve num ambiente onde a escola é desacreditada e a leitura não é um hábito” (G2-DPLE)

Nas justificativas dessas professoras, foi possível verificar que, na concepção delas, **a leitura pode ser um “hábito” na família, ou na sociedade, que influenciará positivamente na formação de homens-leitores.** Com as frequências de 18,2%, que representa quatro professoras do grupo 1, e 20,0% que representa três professoras do grupo 2, essa foi a categoria com os índices mais próximos entre os grupos.

Os exemplos abaixo confirmam essas concepções:

“Em uma família ou sociedade que se tem os hábitos de leitura, é mais fácil de formar um homem-leitor” (G1-JLN).

“Os pais que tem o hábito de leitura em casa os filhos também seguem essa formação e sempre busca aprimorar seus conhecimentos” (G1-AE).

Encontramos uma justificativa que concebe a família como detentora de um potencial significativo para influenciar as crianças. Por isso, o adulto que não possui o “hábito” de leitura pode representar uma influência negativa para a criança. Entretanto, a professora também destaca a condição “não determinista” nesses contextos. Vejamos seu relato:

“A família tem grande influência na formação cultural dos filhos, já que, um adulto que não tem o hábito de ler será um “espelho” para a criança que não é incentivada a fazer o mesmo. Portanto, pode-se afirmar que os contextos familiar e social podem influenciar, mas não são determinantes” (G2-CBO).

Na concepção de algumas professoras, **a importância dos contextos familiar e social decorrem dos estímulos, incentivos, para as atividades de leitura.** Quatro professoras (18,2%) do grupo 1 e sete professoras (46,7%) do grupo 2, assim justificaram suas respostas. Os relatos abaixo exemplificam:

“É através da família que se encontra o apoio e incentivo, e na sociedade através dos diferentes contextos. A responsabilidade é dos dois, família e sociedade” (G1-ECN).

“(...)Os incentivos que são dados, as práticas e ações de leitura que são vivenciadas nesses dois contextos, são essenciais para o indivíduo (sendo criança), ser estimulado a torná-lo interessado pela leitura, formando-o assim um bom leitor” (G2-LCFS)

As professoras expõem ainda como justificativa, **os contextos familiar e social sendo as vias de acesso a materiais e livros**. Dentre essas professoras, temos cinco (22,7%) do grupo 1 e duas (13,3%) do grupo 2.

“Pais leitores são exemplos para os filhos, e o contexto social onde não se favorece acesso de alunos aos livros, que são caros para serem adquiridos. Faz com que muitos alunos não sintam interesse por leitura” (G1-APAA)

Tivemos ainda a incidência de outras respostas, que não foram categorizadas porque o conteúdo foi sugerido por poucas participantes. É o caso dessa justificativa, que aponta as diferenças sócio-econômicas como um fator que contribui positivamente ou negativamente na formação de homens-leitores:

“As crianças das camadas mais favorecidas têm um convívio inegavelmente mais frequente com práticas de leitura que as crianças das camadas menos favorecidas devido ao capital cultural familiar ser bem mais rico, tornando-se assim homens-leitores” (G2-RMSA).

E ainda justificativas com soluções para se incentivar a leitura, “menos brinquedos, mais livros”:

“As pessoas ao crescerem adquirem hábitos que fazem parte do dia-a-dia da família. Se o ambiente não for incentivador à leitura, o educando não despertará o gosto pela leitura, até que a necessidade o obrigue, mesmo assim, poucos despertam e aceitam-na. Então, se os familiares apresentassem com mais livros e menos brinquedos teríamos mais homens-leitores” (G2-AVM)

Podemos concluir que as concepções dessas professoras sobre a influência dos contextos familiar e social são muito variadas. Mas destacamos aquelas cujas inferências coincidiram com outras professoras possibilitando a construção das quatro categorias apresentadas. Essas concepções revelam que essas professoras acreditam na influência dos membros familiares como exemplos para os educandos. Revelam ainda que acreditam no “hábito” de ler, seja por parte de familiares ou de amigos, como um incentivador para a formação de homens-leitores. Outras acreditam que esses contextos são importantes quando estimulam os leitores em formação, e por serem vias de acesso aos livros e materiais de leitura.

2.3.3 Concepções das professoras sobre as possíveis causas dos problemas de leitura enfrentados por educandos brasileiros.

Conduzidas mais uma vez a pensar sobre os problemas de leitura no Brasil, as professoras foram solicitadas a atribuir valores de 1 a 10, por ordem de importância na concepção da respondente, às possíveis causas dessas situações, assinalando com 1 (correspondendo a primeiro lugar) a alternativa que julgar ser a principal causa, e assim sucessivamente. Os dados obtidos reforçam muitas das concepções dessas professoras, clarificando os horizontes contextuais que as situam, e servindo como referenciais para a significação quando realizam as leituras de suas realidades. Temos como resultado o quadro seguinte:

QUADRO 10: Pontuação e classificação atribuída pelas professoras para as possíveis causas dos problemas de leitura enfrentados pelos educandos brasileiros.

CAUSAS:	G1			G2			TOTAL GERAL		
	Pts	%	C	Pts	%	C	Pts	%	C
Falta de interesse político.	107	9,73	6º	66	6,00	1º	173	7,86	2º
Formação inadequada do educador.	87	7,91	2º	80	7,27	2º	167	7,59	1º
Mudanças sócio-comportamentais dos educandos.	139	12,64	10º	140	12,73	9º	279	12,68	10º
Problemas na elaboração da metodologia usada.	102	9,27	4º	122	11,09	7º	224	10,18	6º
Falta de acesso ao material didático.	123	11,18	8º	118	10,73	6º	241	10,95	8º
Falta de incentivo financeiro do governo para projetos de leitura.	117	10,64	7º	81	7,36	3º	198	9,00	4º
Falta de interesse por parte dos educadores.	137	12,45	9º	138	12,55	8º	275	12,50	9º
Material didático inadequado para as diferenças sócio-culturais.	106	9,64	5º	106	9,64	4º	212	9,64	5º
Incompreensão do educando com relação a importância da leitura.	99	9,00	3º	141	12,82	10º	240	10,91	7º
Problemas na orientação da metodologia que deve ser usada pelo educador.	83	7,55	1º	108	9,82	5º	191	8,68	3º
TOTAL	1100	100	-	1100	100	-	2200	100	-

O escore desses valores nos revelam proximidades e similitudes entre os grupos, e as suas principais divergências. Algumas dessas similitudes e diferenças já apareceram em outros dados. Para melhor analisarmos os dados, reorganizaremos de acordo com a classificação atribuída por cada grupo a cada possível causa.

QUADRO 11: Comparação entre os graus de significância que tem cada uma das possíveis causas dos problemas de leitura no Brasil, de acordo com a definição dos grupos.

	GRUPO 1	GRUPO 2
1º	Problemas na orientação da metodologia que deve ser usada pelo educador.	Falta de interesse político.
2º	Formação inadequada do educador.	Formação inadequada do educador.
3º	Incompreensão do educando com relação à importância da leitura.	Falta de incentivo financeiro do governo para projetos de leitura.
4º	Problemas na elaboração da metodologia usada.	Material didático inadequado para as diferenças sócio-culturais.
5º	Material didático inadequado para as diferenças sócio-culturais.	Problemas na orientação da metodologia que deve ser usada pelo educador.
6º	Falta de interesse político.	Falta de acesso ao material didático.
7º	Falta de incentivo financeiro do governo para projetos de leitura.	Problemas na elaboração da metodologia usada.
8º	Falta de acesso ao material didático.	Falta de interesse por parte dos educadores.
9º	Falta de interesse por parte dos educadores.	Mudanças sócio-comportamentais dos educandos.
10º	Mudanças sócio-comportamentais dos educandos.	Incompreensão do educando com relação a importância da leitura.

Através do quadro acima, podemos visualizar melhor a classificação atribuídas pelas professoras.

As causas que ocupam os primeiros lugares no grupo 1 retratam e reforçam a concepção dessas professoras do Estado do Paraná, que mais uma vez deixa evidente a existência de lacunas na formação do professor. Nesse estado há uma maior cobrança por parte do governo estadual na formação continuada de professores da rede pública, o que também lhes garantem mais cursos. Contudo, esses parecem não estar sendo suficientes ou eficientes para a realidade dessas professoras.

KLEIMAN (2004a) relata que ao proferir cursos de leitura para professores, verificou a preocupação desses com o fato de os alunos não gostarem de ler, mas os mesmos não sabiam o que fazer e nem como fazer para mudar essa realidade.

A formação inadequada do professor para trabalhar a leitura aparece em 2º lugar também no grupo do Estado da Bahia. Porém, o grupo de professoras desse estado atribui maior evidência às causas relacionadas com as práticas políticas, uma vez que essas aparecem entre os primeiros lugares. Em seguida, são mencionadas as causas relacionadas com materiais didáticos.

Mais uma vez, as professoras do interior do Estado da Bahia relacionam os problemas na educação à falta de incentivo e às práticas governamentais. As professoras do interior do Estado do Paraná classificam as causas políticas próximas às causas relacionadas a material didático, ocupando posições que não representam motivos tão expressivos quanto às causas relacionadas com o preparo profissional do professorado.

Essa classificação explicita o fato de que as professoras do interior da Bahia, atribuindo como principais causas dos problemas àqueles relacionados a práticas políticas, as outras causas tornam-se consequências dessas práticas. O grupo de

professoras do interior do Paraná atribuem as causas políticas em lugares pouco expressivos, o que nos possibilita inferir que essas professoras não estabeleceram a relação entre as práticas governamentais com a formação de docentes. E que não basta decretar leis e exigir a formação continuada sem que haja um entendimento mais profundo das reais necessidades dos professores.

As causas relacionadas aos educandos e ao interesse dos educadores aparecem nas últimas colocações, de acordo com os dois grupos de professoras. Esses dados revelam que as causas dos problemas na educação, na visão dessas professoras, não estão relacionadas aos educandos e tampouco aos interesses dos professores. Mas, sim, a questões alheias ao campo de atuação e de resolução dos mesmos, uma vez que dependem substancialmente de políticas externas à realidade na qual estão submetidos.

O resultado desses dados nos fornece subsídios para comprovar muitos dos fatores que interferem negativamente no ensino da leitura, segundo a concepção dessas professoras, e que, de um modo ou de outro, já foram apresentados em questões anteriores. Na concepção dessas professoras, os problemas políticos exaustivamente presente nas concepções dessas professoras da Bahia, e os problemas relacionados principalmente com o preparo profissional dessas professoras do Paraná, são as principais causas que interferem negativamente na formação de leitores proficientes.

2.4. CONCEPÇÕES DAS PROFESSORAS CONCERNENTES ÀS SUAS ORIENTAÇÕES PARA O USO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA POR SEUS EDUCANDOS

Nesta parte do estudo objetivamos verificar como as professoras orientam os educandos quanto ao uso de estratégias de leitura.

Para averiguar se as professoras realizam procedimentos que possam estar estimulando o desenvolvimento de estratégias necessárias à compreensão de leitura e o uso do conhecimento metacognitivo, adaptamos o questionário de FILHO (2002), e elaboramos a questão 15 (ANEXO 1). A questão está subdividida em três partes: a primeira refere-se a estratégias de previsão (antes), a segunda parte relaciona-se com estratégias de monitoração (durante) e a terceira parte corresponde a estratégias de avaliação (depois), como sugere FILHO (2002).

A partir dessa questão, temos os resultados mostrados nos três quadros a seguir, que revelam como uma espécie de auto-avaliação, em que o professor foi conduzido a pensar em suas orientações com relação ao comportamento de seus educandos antes da leitura, durante a leitura, e depois da leitura. Temos, então, os seguintes resultados:

2.4.1 Concepções das professoras sobre as suas orientações enquanto mediadoras do uso de estratégias por seus educandos.

QUADRO 12: Frequência com que as professoras orientam os educandos para o uso de estratégias que devem anteceder a leitura.

Questão	Nunca						Raramente						Às vezes						Quase sempre						Sempre					
	G1		G2		Total		G1		G2		Total		G1		G2		Total		G1		G2		Total		G1		G2		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	04	20,0	0	-	04	10,0	01	5,0	01	5,0	02	5,0	03	15,0	06	30,0	09	22,5	05	25,0	10	50,0	15	37,5	07	35,0	03	15,0	10	25,0
2	02	10,0	0	-	02	5,0	01	5,0	0	-	01	2,5	01	5,0	03	15,0	04	10,0	03	15,0	08	40,0	11	27,5	13	65,0	09	45,0	22	55,0
3	01	5,0	01	10,0	03	7,5	02	10,0	0	-	02	5,0	04	20,0	03	15,0	07	17,5	05	25,0	07	35,0	12	30,0	08	40,0	08	40,0	16	40,0
4	0	-	0	-	-	-	01	5,0	01	5,0	02	5,0	02	10,0	02	10,0	04	10,0	09	45,0	07	35,0	16	40,0	08	40,0	10	50,0	18	45,0
1. Antes da leitura eu os oriento para que examinem ligeiramente o texto inteiro. 2. Antes da leitura eu os oriento para que examinem a estrutura do texto, procurando ler cabeçalhos, títulos, subtítulos etc. 3. Antes da leitura eu os oriento para que levantem hipóteses acerca do conteúdo do material a ser lido. 4. Antes da leitura eu os oriento para que pensem, reflitam sobre o objetivo, ou a necessidade, de realizar aquela leitura.																														

Os procedimentos acima descritos (1 a 4) devem anteceder a leitura permitindo que os educandos conheçam a estrutura do texto, o cabeçalho, o título, subtítulos, podendo levantar hipóteses sobre o conteúdo a partir deles. Permitem também que compreendam o objetivo do texto e estabeleçam uma relação com o objetivo da leitura.

Salientamos que essas afirmativas deveriam ser entendidas da seguinte maneira: “eu os oriento para que, antes da leitura, (...)”.

- **ANTES DA LEITURA, EU OS ORIENTO PARA QUE:**

...examinem ligeiramente o texto inteiro. No grupo 1, temos sete professoras (35%) que afirmam orientar seus educandos “sempre” com relação a esse procedimento. No grupo 2, três professoras “sempre” orientam seus educandos. Na alternativa “quase sempre” temos cinco professoras (25%) do grupo 1 e dez professoras (50%) do grupo 2. Na alternativa “às vezes” encontramos três professoras (15%) do grupo 1, e seis professoras (30%) do grupo 2. Nas alternativas “nunca” temos quatro professoras (20%) do grupo 1 e “raramente” com uma professora (5,0%) do grupo 1 e uma professora (5,0%) do grupo 2. Observa-se que o grupo 1 está bem dividido entre as respostas, e o grupo 2 com uma maior concentração “às vezes” e “quase sempre”, perfazendo um total de 65%.

...examinem a estrutura do texto, procurando ler cabeçalhos, títulos, subtítulos etc. Nessa alternativa, tivemos um percentual considerável, nos dois grupos, nas alternativas “sempre”, com treze professoras (65%) do grupo 1 e nove professoras (45%) do grupo 2, e “quase sempre” com três professoras (15%) do grupo 1 e oito professoras (40%) do grupo 2. As alternativas “nunca” e “raramente” foram as respostas de três professoras (15%) do grupo 1. Pode-se considerar o percentual bom dentre as professoras que orientam seus educandos “sempre” e “quase sempre”, o que, no total geral, representa 82,5%.

...levantem hipóteses acerca do conteúdo do material a ser lido. Os resultados nos mostram um equilíbrio muito grande entre os dois grupos, obtendo o mesmo resultado de professoras na alternativa “sempre”, oito professoras (40%) de cada grupo. Na alternativa “quase sempre” temos cinco professoras (25%) do grupo 1 e sete professoras (35%) do grupo 2. Na alternativa “nunca” temos uma professora (5,0%) do grupo 1 e uma professora (5,0%) do grupo 2. Os resultados revelam que a maioria das professoras dos

dois grupos se preocupa em orientar seus educandos para o levantamento de hipóteses sobre o material a ser lido.

...pensem, reflitam sobre o objetivo, ou a necessidade, de se realizar aquela leitura.

Os resultados mais expressivos também estão nas alternativas “sempre”, com oito professoras (40%) do grupo 1, e dez professoras (50%) do grupo 2, e “quase sempre”, com nove professoras (45%) do grupo 1, e sete professoras (35%) do grupo 2.

Para BOFARULL (2003), quando os objetivos de leitura são claros, ajudam a filtrar as informações do texto que são mais importantes e ativar os conhecimentos prévios do leitor. Isso implica em possibilidades de levantamento de hipóteses que auxiliem o leitor a compreender melhor o texto.

Encontramos em OLMI (2005, p. 85) a afirmativa de que “é preciso construir e levar a prática situações a serem concretamente vivenciadas de modo que o valor da leitura venha a ser paulatinamente sedimentado na vida dos educandos”. Acreditamos que essa sedimentação ocorra progressivamente, e a partir de orientações adequadas para atividades, que o educando perceba seus objetivos e sua funcionalidade.

Para SOLÉ (1998), o aprender a ler está vinculado à necessidade de dominar as diferentes habilidades e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão. Por esses motivos, consideramos a orientação de estratégias que antecedem o ato de ler, em si, fundamentais para o desenvolvimento na leitura. É nesse momento que o conhecimento prévio do educando lhes fornece pistas para que construa hipóteses sobre o texto, auxiliando na compreensão e possibilitando uma melhor interpretação.

Essa autora ainda defende que o ensino da leitura deve vincular o objetivo de aprender a ler ao objetivo de ler para aprender, considerando a importância da capacidade de compreender e interpretar textos escritos de maneira autônoma, percebendo-os como instrumentos necessários ao desenvolvimento pleno em uma sociedade letrada. Diante desses pressupostos, as funções que a escola deve desempenhar no ensino da leitura encontram-se atreladas ao papel do professor em mediar esse aprendizado tornando claro para os alunos possíveis estratégias que ao serem realizadas previamente facilitarão a leitura.

Ao examinar o texto inteiro verificando a sua estrutura, o cabeçalho, títulos, e subtítulos, os educandos acionam mecanismos que podem ajudá-los a entender melhor as idéias propostas pelo autor. SERRA e OLLER (2003, p.35) defendem que a interação entre o leitor e o conteúdo do texto “é regulada pela intencionalidade com que lemos o texto, como também pela ativação de um conjunto de microprocessos que ajudam na

compreensão significativa de nossa leitura”. Este conjunto de microprocessos pode auxiliar o educando a estabelecer relações entre o conteúdo apresentado com o conhecimento prévio sobre o tema, possibilitando o levantamento de hipóteses, idéias, previsões, etc. Para esses autores, “tais idéias, conhecimentos e hipóteses pessoais lhe facilitarão estabelecer conexões com o que a nova leitura lhe vai apresentando” (p.41).

Esses autores ainda defendem que os procedimentos reguladores da leitura requerem a presença de objetivos a serem alcançados, e “conhecer os objetivos conferirá sentido e significado à atividade de leitura e também permitirá a avaliação dos resultados” (p.40).

Em todos os itens referentes a orientação que compõem o quadro de estratégias que devem anteceder a leitura, tivemos um percentual expressivo de professoras, nos dois grupos, que assumem orientar dessa forma os seus educandos. Contudo, SERRA e OLLER (2003, p.35) defendem que a aprendizagem de estratégias não deve ser realizada a partir de um “mero treinamento de uma série de habilidades ou sub-habilidades de leitura”.

A seguir, aparecem os procedimentos necessários durante a leitura, que devem também ser orientados pelos educadores.

QUADRO 13: Frequência com que as professoras orientam os educandos para o uso de estratégias que devem ocorrer durante a leitura.

Questão	Nunca						Raramente						Às vezes						Quase sempre						Sempre					
	G1			G2			G1			G2			G1			G2			G1			G2			G1			G2		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
5	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	10,0	2	5,0	5	25,0	5	25,0	10	25,0	6	30,0	5	25,0	11	27,5	9	45,0	8	40,0	17	42,5
6	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	5,0	1	2,5	4	20,0	8	40,0	12	30,0	4	20,0	5	25,0	9	22,5	12	60,0	6	30,0	18	45,0
7	1	5,0	1	5,0	2	5,0	0	0,0	2	10,0	2	5,0	3	15,0	5	25,0	8	20,0	9	45,0	8	40,0	17	42,5	7	35,0	4	20,0	11	27,5
8	0	0,0	1	5,0	1	2,5	1	5,0	1	5,0	2	5,0	3	15,0	1	5,0	4	10,0	6	30,0	5	25,0	11	27,5	10	50,0	12	60,0	22	55,0
9	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	10,0	2	5,0	5	25,0	0	0,0	5	12,5	3	15,0	3	15,0	6	15,0	12	60,0	15	75,0	27	67,5
10	0	0,0	2	10,0	2	5,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	5,0	1	5,0	2	5,0	6	30,0	5	25,0	11	27,5	13	65,0	12	60,0	25	62,5
11	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	5,0	0	0,0	1	2,5	1	5,0	0	0,0	1	2,5	2	10,0	2	10,0	4	10,0	16	80,0	18	90,0	34	85,0
12	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	10,0	0	0,0	2	5,0	3	15,0	6	30,0	9	22,5	15	75,0	14	70,0	29	72,5
13	14	70,0	14	70,0	28	70,0	2	10,0	4	20,0	6	15,0	2	10,0	0	0,0	2	5,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	10,0	2	10,0	4	10,0
14	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	10,0	2	10,0	4	10,0	5	25,0	5	25,0	10	25,0	13	65,0	13	65,0	26	65,0

5. Eu os oriento para que: sublinhem as idéias ou palavras que julgarem ser as principais do texto.
6. Eu os oriento para que: tomem nota de tudo que julgarem importante/interessante.
7. Eu os oriento para que: criem imagens mentais de conceitos ou fatos descritos no texto.
8. Eu os oriento para que: relacionem as informações do texto com as suas crenças ou conhecimentos sobre o assunto.
9. Eu os oriento para que: pensem acerca das implicações ou conseqüências do que o texto está dizendo.
10. Eu os oriento para que: parem e reflitam se compreendem bem, ou não, o que estão lendo.
11. Eu os oriento para que: releiam palavras, frases ou parágrafos, quando não os compreenderem.
12. Eu os oriento para que: quando não compreenderem uma palavra, frase ou parágrafo, volte a ler partes que os precederem.
13. Eu os oriento para que: quando não compreenderem uma palavra, frase ou parágrafo, podem dar continuidade à leitura.
14. Eu os oriento para que: quando não compreenderem uma palavra, frase ou parágrafo, consultem uma fonte externa.

Os procedimentos que devem acontecer durante a leitura representam um grupo de estratégias que auxiliam o educando a monitorar a sua compreensão. Dessa forma, os educandos podem fazer inferências, levantar hipóteses, verificar as idéias que julgam as mais importantes, criar imagens mentais sobre os conceitos, verificar os conceitos novos

e palavras diferentes, perceber a sua compreensão e o que não ficou claro, sendo capaz de detectar seus próprios erros ou dificuldades.

Monitorar o seu próprio comportamento para melhorar a sua atuação é um procedimento metacognitivo fundamental no processo de compreensão da leitura. Segundo BOFARULL (2005, p. 132), “é preciso dizer que essas estratégias são um tipo de procedimentos que não podem ser automatizados, já que é necessário raciocinar e tomar decisões em cada situação concreta”.

- **DURANTE A LEITURA, EU OS ORIENTO PARA QUE:**

... sublinhem as idéias ou palavras que julgaram ser as principais do texto. As respostas das participantes se concentraram principalmente em três alternativas: “sempre”, com doze professoras (60%) do grupo 1 e oito professoras (40%) do grupo 2; “quase sempre”, com três professoras (15%) do grupo 1 e cinco professoras (25%) do grupo 2; “às vezes”, com cinco professoras (25%) em cada grupo. Somente duas professoras (10%), pertencentes ao grupo 2, declararam que “raramente” os orienta dessa forma.

... tomem nota de tudo que julgarem importante/ interessante. Nesse quesito, doze professoras (60%) do grupo 1 e seis professoras (30%) do grupo 2, afirmam que “sempre” orientam seus educandos. Quatro professoras (20%) do grupo 1 e cinco professoras (25%) do grupo 2, declaram que orientam “quase sempre”. Na alternativa “às vezes”, o resultado de professoras do grupo 2 é duplamente maior que o resultado de professoras do grupo 1, quatro professoras (20%) e oito professoras (40%), respectivamente. Apenas uma professora (5%) do grupo 2 afirma prover esse tipo de orientação “raramente”. O percentual de professoras que orientam seus educandos dessa maneira frequentemente é razoável no grupo 2 (55%), e expressivo no grupo 1 (80%).

...criem imagens mentais de conceitos ou fatos descritos no texto. Para esse quesito, temos sete professoras (35%) do grupo 1 e quatro professoras (20%) do grupo 2 que declaram orientar seus educandos “sempre” nesses procedimentos. Temos ainda, nove professoras (45%) do grupo 1 e oito professoras (40%) do grupo 2 que afirmam orientar “quase sempre” seus educandos. Na alternativa “às vezes” temos três professoras (15%) do grupo 1 e cinco professoras (25%) do grupo 2. Duas professoras (10%) do grupo 2 declaram que orientam “raramente”, e uma professora (5%) do grupo 2 revela que “nunca” os orienta para esse procedimento.

... relacionem as informações do texto com as suas crenças ou conhecimentos sobre o assunto. Esse procedimento é orientado “sempre” por dez professoras (50%) do grupo 1 e doze professoras (50%) do grupo 2. É orientado “quase sempre” por seis professoras (30%) do grupo 1 e cinco professoras (25%) do grupo 2. Três professoras (15%) do grupo 1 e uma professora (5%) do grupo 2 declaram que orientam “às vezes”. Uma professora (5,0%), de cada grupo, revela que “raramente” orientam seus educandos para esses procedimentos. E apenas uma professora (5,0%) do grupo 2 afirma que “nunca” emite esse tipo de orientação.

... pensem acerca das implicações ou conseqüências do que o texto está dizendo. A maior freqüência de respostas está concentrada na alternativa “sempre” e “quase sempre”. Na alternativa “sempre” temos doze professoras (60%) do grupo 1 e quinze professoras (75%) do grupo 2. Na alternativa “quase sempre”, as respostas dos grupos se igualaram, três professoras (15%) de cada um deles. Cinco professoras (25%) do grupo 1 declaram que orientam “às vezes”, enquanto duas professoras do grupo 2 afirmam que orientam seus educandos “raramente”.

...parem e reflitam se compreendem bem, ou não, o que estão lendo. Nesse quesito, a quantidade de professoras de cada grupo que se declara emitir esse tipo de orientação se aproxima muito. Temos treze professoras (65%) do grupo 1 e doze professoras (60%) do grupo 2. Na alternativa “quase sempre” ocorre a mesma proximidade, seis professoras (30%) do grupo 1 e cinco professoras (25%). Na alternativa “às vezes” a quantidade de professoras entre os grupos se iguala, uma professora (5%) em cada grupo. Duas professoras (10%) do grupo 2 declaram que “nunca” fazem esse tipo de orientação.

... releiam palavras, frases ou parágrafos, quando não os compreenderem. Nesse quesito, verificamos os maiores índices na alternativa “sempre”, dezesseis professoras do grupo (80%) 1 e dezoito professoras (90%) do grupo 2. Duas professoras (10), de cada grupo, declaram que orientam “quase sempre”. Somente uma professora (5,0) do grupo 1 declarou que “às vezes” orienta. Os índices desse quesito são relevantes, demonstrando que essa prática de orientação se faz presente em muitas das aulas dessas professoras.

... quando não compreenderem uma palavra, frase ou parágrafo, volta a ler partes que os precederam. As respostas das professoras nesse quesito também revelam que esses procedimentos são muito orientados em sala de aula. Temos quinze professoras (75%) do grupo 1 e treze professoras (65%) do grupo 2 que “sempre” orientam seus

educandos para que ajam de acordo com esses procedimentos. Três professoras (15%) do grupo 1 e sete professoras (35%) do grupo 2 declaram que “quase sempre” orientam. Duas professoras (10%) do grupo 1 revelam que “às vezes” orientam seus educandos.

... quando não compreenderem uma palavra, frase ou parágrafo, podem dar continuidade à leitura. Nessa alternativa, catorze professoras (70%) de cada grupo declararam que “nunca” fazem esse tipo de orientação. Duas professoras (10%) do grupo 1 e quatro professoras (20%) do grupo 2 afirmam que “raramente” emite essa orientação para seus educandos. Duas professoras (10%) do grupo 1 declaram que “às vezes” orientam dessa maneira. E duas professoras (10%) de cada grupo revelam que “sempre” orientam seus educandos dessa forma.

...quando não compreenderem uma palavra, frase ou parágrafo, consultem uma fonte externa. Os resultados desse item são idênticos entre os grupos em todas as alternativas, mas revelam algumas contradições em relação ao item anterior. Na alternativa “sempre”, temos treze professoras de cada grupo (65%). Cinco professoras (25%) de cada grupo afirmam que “quase sempre” orientam seus educandos. Duas professoras de cada grupo admitem que “às vezes” orientam seus educandos. Não houve incidência nas alternativas “nunca” e “raramente”, dados que contradizem respostas anteriores.

Para KLEIMAN (2004a), a principal característica do leitor proficiente é que o mesmo usa diferentes procedimentos para alcançar seus objetivos de leitura. A autora revela a necessidade de atividades de leitura que possibilitem o educando a desenvolver as estratégias, tornando-se flexível diante de diversos textos. KATO (1999) defende que a leitura envolve estratégias de vários tipos, e essas são exigidas de acordo com complexidade do texto. Por esse motivo, torna-se fundamental que o leitor se torne flexível para variá-las a partir das necessidades impostas pela leitura.

A competência na leitura exige um conjunto de habilidades que inclui, entre outras coisas, a capacidade do leitor em criar estratégias que possam auxiliá-lo na compreensão do texto. Para tanto, o leitor necessita adequar-se, a partir do uso dessas estratégias, às características do texto, construindo significados, estabelecendo relações entre os enunciados, e organizando as informações (SOLE, 1998).

BORUCHOVITCHE (2001, P. 20) defende que as estratégias de monitoramento da compreensão “implicam que o indivíduo esteja constantemente com a consciência realista do quanto ele está sendo capaz de captar e absorver do conteúdo que está sendo ensinado”.

As estratégias de aprendizagem são técnicas, ou métodos, que podem facilitar expressivamente os educandos no desenvolvimento da leitura. Elas podem ajudar a educando a se organizar diante das informações do texto, elaborar reflexões, interagir com as informações, regular o comportamento diante das exigências do texto. Contudo, o se aprendizado não pode ser mecânico,

A orientação dos procedimentos aqui apresentados é de fundamental importância para o desenvolvimento da leitura. O exercício constante de auto-monitorização permite que o educando se torne um leitor capaz de perceber suas falhas, suas dificuldades e traçar outros caminhos viáveis para a execução de uma determinada atividade de leitura.

QUADRO 14: Frequência com que as professoras orientam os educandos para o uso de estratégias que devem ocorrer após a leitura.

Questão	Nunca						Raramente						Às vezes						Quase sempre						Sempre					
	G1		G2		TOTAL		G1		G2		TOTAL		G1		G2		TOTAL		G1		G2		TOTAL		G1		G2		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
15	0	0	1	5	1	2,5	3	15	1	5	4	10,0	5	25	0	0	5	12,5	2	10	7	35	9	22,5	10	50	11	55	21	52,5
16	0	0	0	0	0	0,0	0	0	1	5	1	2,5	5	25	3	15	8	20,0	9	45	7	35	16	40,0	6	30	9	45	15	37,5
17	1	5	2	10	3	7,5	1	5	0	0	1	2,5	3	15	2	10	5	12,5	8	40	9	45	17	42,5	7	35	7	35	14	35,0
18	0	0	3	15	3	7,5	0	0	0	0	0	0,0	3	15	2	10	5	12,5	8	40	8	40	16	40,0	9	45	7	35	16	40,0
19	0	0	2	10	2	5,0	1	5	1	5	2	5,0	6	30	2	10	8	20,0	10	50	8	40	18	45,0	3	15	7	35	10	25,0
20	0	0	0	0	0	0,0	3	15	1	5	4	10,0	5	25	6	30	11	27,5	7	35	9	45	16	40,0	5	25	4	20	9	22,5
15. Eu os oriento para que: façam uma releitura do texto. 16. Eu os oriento para que: voltem ao texto e releiam os pontos mais significativos. 17. Eu os oriento para que: procurem recordar pontos fundamentais do assunto sem retomar o texto. 18. Eu os oriento para que: avaliem quanto entenderam do texto e voltem àquelas partes sobre cuja compreensão não se sentem seguros. 19. Eu os oriento para que: verifiquem quais as hipóteses sobre o conteúdo do texto foram, ou não, confirmadas. 20. Eu os oriento para que: façam um resumo do texto lido.																														

Para um melhor aproveitamento dos textos, dependendo da finalidade da leitura, é preciso que o educando aprenda a se automonitorar através de procedimentos que os façam pensar, analisar e sintetizar o conteúdo do texto. Todos esses procedimentos não podem ocorrer mecanicamente, uma vez que servem para desenvolver as habilidades metacognitivas.

- **DEPOIS DA LEITURA, EU OS ORIENTO PARA QUE:**

... **façam uma releitura do texto.** Nesse quesito, temos na alternativa “sempre” dez 10 professoras do grupo 1 (50%), e onze professoras (55%) do grupo 2. Na alternativa

“quase sempre” temos duas professoras (10%) do grupo 1 e sete professoras (35%) do grupo 2. Cinco professoras (25%) do grupo 1 declararam “às vezes”. Na alternativa “raramente”, temos três professores (15%) do grupo 1 e uma professora (5,0%) do grupo 2. Uma professora (5,0%) do grupo 2 afirmou que “nunca” orientam seus educandos quanto a esses procedimentos.

... voltem ao texto e releiam os pontos mais significativos. Nove professoras (45%) do grupo 1 e seis professoras (30%) do grupo 2, declaram que “sempre” orientam seus educandos. Na alternativa “quase sempre”, temos seis professoras (30%) do grupo 1 e sete professoras (35%) do grupo 2. As professoras que declararam “às vezes”, são cinco (25%) do grupo 1 e seis (30%) do grupo 2. Uma professora (5%) do grupo 2 declarou que “raramente” faz esse tipo de orientação.

... procurem recordar pontos fundamentais do assunto sem retornar ao texto. Sete professoras (35%) de cada grupo declaram que “sempre” orientam seus educandos para que procedam dessa maneira. Oito professoras (40%) do grupo 1 e nove professoras (45%) do grupo 2 declaram que orientam “quase sempre”. Três professoras (15%) do grupo 1 e duas professoras (10%) do grupo 2 afirmam que “às vezes” orientam. Uma professora (5,0%) do grupo 1 “raramente” orienta. E duas professoras (10%) do grupo 2 “nunca” orientam.

... avaliem quanto entenderam do texto e voltem àquelas partes sobre cuja compreensão não se sentem seguros. Quanto a orientarem seus educandos para que retornem ao texto quando não se sentirem seguros da sua compreensão temos nove professoras (45%) do grupo 1 e sete professoras (35%) do grupo 2. Na alternativa “quase sempre” verificamos que oito professoras (40%) de cada grupo orientam seus educandos dessa forma. Três professoras (15%) do grupo 1 e duas professoras (10%) do grupo 2, responderam que “às vezes” orientam. Três professoras (15%) do grupo 2, responderam que “nunca” realizam esse tipo de orientação.

... verifiquem quais as hipóteses sobre o conteúdo do texto foram ou não, confirmadas. Nesse item, três professoras (15%) do grupo 1 e sete professoras (35%) do grupo 2, responderam que “sempre” orientam seus educandos. Dez professoras (50%) do grupo 1 e oito professoras (40%) do grupo 2, revelam que “quase sempre” orientam. Seis professoras (30%) do grupo 1 e duas professoras (10%) disseram que “às vezes” orientam. Uma professora (5,0%) de cada grupo declarou que “raramente” orienta.

E uma professora (5,0%) do grupo 2 respondeu que “nunca” realiza esse tipo de orientação.

... **façam um resumo do texto lido.** Nesse quesito, cinco professoras (25%) do grupo 1 e quatro professoras (20%) do grupo 2 “sempre” orientam seus educandos para que realizem esse procedimento. Sete professoras (35%) do grupo 1 e nove professoras (45%) do grupo 2 dão essas orientações “quase sempre”. Cinco professoras (25%) do grupo 1 e seis professoras (30%) do grupo 2, declaram que “às vezes” orientam seus educandos dessa forma. Três professoras (15%) do grupo 1 e uma professora (5,0%) do grupo 2 “raramente” orientam.

Para KLEIMAN (2004a) as estratégias de leitura são operações regulares com que abordamos o texto. Essa autora revela que é preciso um trabalho sistematizado, que se torne cada vez mais complexo, e sempre na medida em que o educando consiga realizar. Para SOLÉ (2003), esses procedimentos são de caráter elevado que requerem o planejamento de ações para atingir as finalidades previamente compreendidas.

A pesquisa de FILHO (2002) teve como objetivo oferecer a professores de Língua Portuguesa, docentes de ensino fundamental e médio, contribuições para o ensino de estratégias de leitura apoiado nos conhecimentos científicos. Para tal, FILHO (2002) resolveu colocar os sujeitos de sua pesquisa a vivenciar situações que lhes promovessem a condição de pensar sobre os procedimentos acerca de comportamentos de leitura. O pesquisador verificou, dentre outros resultados, a insuficiência de conhecimento dos professores acerca do uso desses mecanismos para reduzir as dificuldades na leitura, e que os mesmos não conseguem explicar como as estratégias a que recorrem colaboram na compreensão de texto.

Os resultados encontrados nessa parte da pesquisa deixaram entrever que as diferenças encontradas entre os grupos revelam que as realidades contextuais dessas professoras interferem nas suas práticas. As professoras do grupo da Bahia revelam, através das suas respostas, que a ênfase atribuída às análises primeiras, imediatas, devem ser feitas a partir do todo. Por outro lado, o grupo de professoras do Paraná sobressai nas respostas que apontam orientações para especificidades na leitura.

VI – CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve como objetivo principal investigar as concepções de professoras do ensino fundamental, de escolas públicas e particulares, de cidades do interior dos Estados do Paraná e da Bahia, sobre a leitura e a complexidade do ato de formar leitores proficientes.

As respostas demonstram que as concepções dessas professoras, dos dois grupos, sobre a profissão que exercem são positivas, demonstrando consciência sobre a importância dessa função para a sociedade. Muitas delas gostam de ler, apesar de não se considerarem muito assíduas na leitura, e consideram importante que os professores comentem sobre as leituras realizadas com os seus educandos.

É possível verificar nas respostas dessas professoras que suas concepções sobre leitura e sobre a complexidade do ato de formar leitores estão vinculadas ao contexto social, econômico e principalmente político das regiões onde residem. A maneira como se percebem e se avaliam diante da atividade de leitura, e enquanto mediadora desse ensino, carrega muitos dos conceitos que foram internalizados em suas vivências educacionais e sociais, como sugere VIGOTSKI, e da formação acadêmica de cada uma delas.

As concepções dessas professoras nos permitem entender a estreita relação entre o significado e os significantes que são construídos a partir desses contextos sócio-históricos. Assim, a atividade de leitura para o grupo de professoras da Bahia está relacionada a suas possibilidades de transformações sociais, da negação de situações políticas e de alienação, e, sobretudo, de atuação em práticas cidadãs. Nesse grupo, as concepções sobre a leitura encontram nas teorias de FREIRE e de SILVA o seu suporte teórico. Para esses autores, a leitura é um instrumento capaz de munir os cidadãos de uma condição crítico-política, cognitiva e cultural, cuja função principal é conscientizar-se da realidade para transformá-la.

No grupo de professoras do estado do Paraná, as concepções sobre a leitura são relacionadas à formação intelectual e à condição dessa atividade possibilitar a aquisição de conhecimentos.

Os grupos refletem as representações sobre a leitura com base em seus contextos sócio-históricos.

Nesses termos, para o grupo de professoras do interior da Bahia, o significado da leitura adquire principalmente o significante de um instrumento politizador. Consideramos importante salientar que dentre as vinte professoras do grupo da Bahia quatorze são formadas em pedagogia, portanto, essas respostas podem representar viés de formação.

Quanto ao grupo de professoras do interior do Paraná, o significado da leitura assume principalmente o significante de um instrumento civilizatório, ou seja, um instrumento que viabiliza o acesso ao conjunto de características e elementos, concretos e/ou abstratos, relativos à vida social e coletiva.

O destaque da leitura enquanto instrumento de acesso ao conhecimento, exposta pelos dois grupos, revela a imposição da ideologia presente na estrutura educacional brasileira, historicamente transmitida e politicamente mantida, na qual o papel da leitura é, principalmente, o de viabilizar informações. Sejam essas informações para munir o cidadão de conhecimentos, sejam essas para possibilitá-lo transformar a realidade.

De maneira geral, supomos que as concepções sobre a leitura desses dois grupos de professoras, ainda carregam uma influência considerável de uma visão que atribui à leitura de livros a condição de salvadora de todos e quaisquer problemas sociais, políticos, e econômicos, seja no âmbito das necessidades pessoais ou no âmbito das necessidades coletivas.

Consideramos a leitura de fundamental importância para o desenvolvimento de um povo, de uma realidade sócio-econômica e política, mas julgamos imprescindível uma reflexão mais aprofundada sobre essa atividade e suas dimensões de progresso. Caso essa reflexão não ocorra, continuaremos conduzindo o ensino da leitura de palavras a partir de uma visão “mágica” da leitura, e se tornam programas “mágicos” de ação. Distantes, portanto, da realidade particular de cada grupo social.

As concepções (re)significadas por cada grupo demonstram que, entre as professoras do interior da Bahia, as leituras precisam ser transformadoras pois as realidades sócio-política e econômica exigem mudanças sociais como um requisito de subsistência. Na condição social de um leitor que precisa promover mudanças na sociedade, o acesso ao conhecimento e à informação passa do âmbito das necessidades coletivas para as práticas individuais. Ou seja, os indivíduos devem buscar meios e alternativas para sanar os problemas vivenciados na sociedade.

Já no grupo de professoras dos interiores do Paraná, a leitura é vista principalmente como requisito fundamental às práticas profissionais e para se manterem atualizadas. O acesso ao conhecimento e a informação passa do âmbito das necessidades individuais para as ofertas coletivas. Ou seja, a sociedade deve oferecer ao sujeito condições para que sejam superadas as suas necessidades individuais.

Essas formas de vivências na sociedade parecem subsidiar as práticas pedagógicas dessas professoras quando orientam seus educandos sobre os procedimentos necessários nas atividades de leitura. Quando analisamos as respostas dessas professoras relacionadas as orientações para o uso de estratégias na leitura, e destacamos a frequência da alternativa “sempre”, as evidências nos possibilitam supor

que as professoras do interior da Bahia atribuem mais ênfase nas orientações de estratégias cujas habilidades são características do processo *top-down* (descendentes). Nesse processo, a leitura parte do global para o específico. Quanto às professoras do interior do Paraná, são evidenciadas as estratégias cujas habilidades referem-se ao processo *bottom-up* (ascendente). O processo ascendente caracteriza-se por promover a leitura a partir do específico em direção ao global.

Contudo, essas evidências necessitam de uma investigação mais aprofundada e melhor delineada, pois as nossas suposições são de que as práticas pedagógicas refletem as concepções internalizadas no contexto social de cada grupo. Entretanto, o instrumento utilizado, a nosso ver, apresenta limitações para um resultado mais concreto.

As concepções das professoras investigadas sobre o ensino da leitura mostram que todas elas concordam que essa atividade deva ser uma preocupação de todo o corpo docente e demonstram entendimento sobre práticas pedagógicas favoráveis e desfavoráveis ao ensino da leitura. Porém, revelam a ausência de orientações profissionais para que possam trabalhar adequadamente, o que nos possibilita supor que muitos dos conhecimentos apresentados são de origem empírica e não teórica. Isso, confirma as afirmações de FREIRE (2007a, p. 51), segundo o qual é “a partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade”.

Nesse estudo não foi possível comprovar que as professoras dos dois grupos, apesar de considerarem a leitura importante e reconhecerem as suas finalidades no mundo letrado, possuíam concepções que expressam desconhecimentos sobre o ensino da leitura, por isso não sabem como lidar com essa atividade em sala de aula. O que verificamos é que as professoras entendem os pressupostos básicos que possibilitam trabalhar com a leitura, mas que esses conhecimentos são provenientes de suas experiências práticas. Por esse motivo, demonstram uma necessidade de reforços teóricos através de aperfeiçoamentos para, de fato, alcançarem uma práxis mais efetiva.

Foi possível verificar que as professoras dos dois grupos apresentaram-se críticas diante de muitas questões relativas às práticas governamentais de incentivo à leitura. Encontramos explícita nas respostas dessas professoras a compreensão crítica sobre as possíveis interferências de práticas políticas que são capazes de interferir no ensino da leitura, apesar de vivenciarem situações políticas muito diferentes.

Entretanto, no grupo de professoras do interior da Bahia, houve maior incidência a relação entre a leitura e as práticas políticas, mesmo que essas não tenham correlação direta com as práticas políticas governamentais. As concepções dessas professoras sobre a leitura são fortemente vinculadas à condição politizadora que essa atividade

propicia, por isso, se apresentaram em diferentes situações na pesquisa. No grupo de professoras do interior do Paraná, as inferências de cunho político só apareceram nas questões que se referiam diretamente a esses tipos de situação.

Quanto ao conhecimento que as professoras investigadas possuem sobre os processos cognitivos que regem a leitura, as respostas sugerem que a maioria das professoras orientam sempre ou quase sempre seus alunos a usarem estratégias metacognitivas. Contudo, devemos salientar a possibilidade de ter viés do questionário no que diz respeito à indução de respostas desejáveis.

Concluimos que as concepções das professoras sobre a leitura e sobre a complexidade do ato de ler parecem ser resultados das relações interpessoais estabelecidas nas suas realidades sócio-históricas e apresentam subsídios de que essas concepções influenciam suas práticas pedagógicas.

1. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura de textos é, inegavelmente, de suma importância na vida escolar, uma vez que o sistema de ensino se fundamenta no registro escrito como a principal expressão e transmissão de conhecimentos.

A estrutura do ensino brasileiro, ainda enraizada nos primórdios de sua origem, pouco avançou em se tratando de metodologias para as atividades que envolvem a leitura. Dessa forma, os objetos de leitura se restringem, principalmente, a textos escritos, pouco valorizando outras formas de leitura, e outros tipos de manifestações culturais que podem também ser lidas - por exemplo pinturas, gravuras, esculturas, a mídia, e outros.

As múltiplas variedades de leituras favorecem expressivamente a leitura de textos, pois promovem nos educandos a condição de refletir, analisar, compreender, relacionar, construir novas significações, dentre outras habilidades. Contudo, os cursos de formação profissional/continuada possibilitam aos professores pouca reflexão sobre os benefícios de outros tipos de leitura como suporte para o ensino da leitura de textos.

Distante das leituras de mundo e do cotidiano dos sujeitos, o ensino da leitura de palavras/textos parece continuar restrito e limitado a um valor social muitas vezes contrapostos às condições reais do sujeito, e às suas preferências individuais. A nosso ver, essa distância entre as leituras de livros que o sistema educacional “impõe” e as leituras apresentadas na vida cotidiana dos educandos, parece desestimulá-los ao gosto e ao interesse por uma leitura proficiente.

A partir dos resultados dessa pesquisa, percebemos que há uma grande necessidade de se refletir mais sobre o que é leitura de textos, quais os pressupostos

que podem subsidiar a leitura proficiente de textos, e como é possível gerir um amplo repertório de conhecimentos a partir de outros tipos de leitura.

A formação de professores, que atuam em diferentes disciplinas, não parece lhes garantir entendimento sobre as dimensões da leitura que possam ser estimuladas a partir das diferentes áreas do conhecimento. Assim, por mais que os professores tenham consciência da importância de todos esses aspectos para contribuir na formação de leitores proficientes, não sabem como agir, o que fazer, como colaborar.

Em virtude do pouco conhecimento dos professores sobre as dimensões do ato de ensinar a ler, as complexidades relativas a esse ensino ganham proporções expressivas. O desconhecimento reconhecido por esses profissionais acaba sendo transformado em palavras “ocas” e sem sentido devido às imposições do sistema educacional.

Nesses termos, o ensino da leitura não deve ficar condicionado aos mecanismos de decodificação da palavra escrita, pouco possibilitando a (re)construção do conhecimento através dessa atividade, como apresentado pela maioria das professoras participantes.

Devemos repensar também sobre a concepção da leitura entendida apenas como fonte de “aquisição” de conhecimento e informação, concepção tão enraizada que faz parte do discurso de muitas das professoras que colaboraram com essa pesquisa, mesmo aquelas que apresentam concepção de leitura crítica, participativa, e transformadora. A importância da leitura transcende as possibilidades de que o indivíduo “adquira” conhecimentos. Essa atividade deve ser vista e trabalhada principalmente como promotora de “construção de conhecimentos”.

A construção de conhecimentos a partir da leitura está relacionada à capacidade do indivíduo refletir sobre o que leu, interagindo com as idéias, comparando as informações com seu repertório de conhecimentos e ampliando-os. Assim, modifica-se constantemente a partir das leituras agindo na sua realidade de maneira crítica e reflexiva.

A leitura contextualizada integra o educando à sua realidade. Pedagogicamente, a sua importância está entrelaçada a compreensão do conhecimento como algo que é parte da sua vida e do seu momento histórico, e assim, promove transformações no indivíduo através de (re)significações.

Entretanto, quando a leitura é trabalhada somente para a finalidade de acesso aos conhecimentos, essa atividade torna-se apenas um instrumento de mecanização do ato educacional, portanto, a relação que se estabelece entre leitor e leitura é algo alheio a sua realidade. Nesses termos, qualquer texto e qualquer informação são usados como material pedagógico, sem que haja uma seleção prévia, ou uma adequação às

necessidades e realidades do educando. A leitura do texto fica desvinculada do seu repertório cotidiano de significações, e não se torna um instrumento para além do seu uso prático no mundo letrado.

A conservação das representações sociais sobre a leitura como um simples meio para atuar na sociedade letrada parece possibilitar uma dura realidade, principalmente nos contextos menos favorecidos, cujas exposições à leitura são reduzidas a práticas escolares ou a funcionalidades cotidianas de um mundo letrado. Dessa forma, a educação se mantém atrelada ao que FREIRE denominou de “educação bancária”, cabendo aos educandos o mero papel de receptor de informações.

As mudanças no sistema para subsidiarem as práticas de leitura no âmbito escolar necessitam ser pensadas, e, urgentemente, postas em prática.

As necessidades de que as professoras repensem o que significa a leitura, (re)construindo significados para essa atividade, (re)avaliando suas práticas devem ser a base dessas mudanças, uma vez que as mesmas representam a mola propulsora do ensino.

Na perspectiva que aqui se defende, não adiantam medidas governamentais para lotar as prateleiras de bibliotecas com livros sem que haja um preparo para que os mesmo sejam bem aproveitados. Ou essas medidas continuarão enfadonhas e ineficazes.

Outro setor que requer certa urgência em se repensar é a formação continuada de professores. Os programas são estabelecidos, na maioria das vezes, “de cima para baixo” a partir de uma hierarquia que coloca o professor na condição passiva de apenas aceitar cursos pelos quais não optaram, de “receber” informações, exemplos de “sucesso” que apontam como trabalhar os conteúdos pedagógicos. Assim, na maioria dos casos não há uma verdadeira reflexão sobre a própria prática, sobre as particularidades dos problemas ou as similitudes existentes em realidades diferentes, o que parecem não apresentar reflexos expressivos. Dessa forma, não parecem promover mudanças favoráveis a um maior aproveitamento das práticas de leitura.

Os professores precisam perceber que a formação continuada está adequada e coerente com as suas necessidades, com a sua realidade. As medidas paliativas, que “fazem de conta” que estão promovendo condições de melhoria na educação muitas vezes não passam de “engodos” político-pedagógicos que reforçam a anulação da importância da voz do professor nas transformações educacionais.

Defendemos que a formação continuada, para que seja eficaz, precisa partir das necessidades apontadas pelos professores e da realidade a que estão submetidos, pois, só conseguimos mudar, transformar, aquilo que faz parte da nossa realidade, na qual somos participantes ativos e temos condições de fazer avaliações e críticas.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. (org.), **Formação de Professores no Brasil (1990-1998)**, Série Estado do Conhecimento, nº 06. Realização: Comitê dos Produtores da Informação Educacional (Comped) Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Brasília-DF - MEC/Inep/Comped, 2002.
- AZANHA, J. M. P. *Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica*. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 369-378, maio/ago, 2004.
- ARCHANJO, R. V. L. **Diferenças nas abordagens de ensino afetam a leitura e compreensão de textos narrativos?** Dissertação de Mestrado, Universidade federal de Pernambuco, Recife, 1998.
- BATISTA, A. A. G. *Os professores são “não-leitores”?* In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. (orgs). **Leituras do Professor**. Campinas-SP: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil – ALP. (Coleção Leituras no Brasil), 1998.
- BELLENGER, L. **Os métodos de Leitura**. Trad. Dora Flakman, Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- BETENCOURT, M. F. A. **A leitura na vida do professor**. Passo Fundo: UPF, 2002.
- BRANDÃO, M. M. *Em busca da formação do outro: caminhos alternativos*. In: BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. (orgs) **A vida e o ofício dos professores: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração**. São Paulo-SP: Escrituras Editora, 2003.
- BRITTO, L. P. L. *Leitor Interditado*. In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. (orgs). **Leituras do Professor**. Campinas-SP: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil – ALP. (Coleção Leituras no Brasil), 1998.
- BOFARULL, M. T. *Avaliação da compreensão da leitura. Proposta de um roteiro de observação*. In: Teberosky, A... [et al.]. **Compreensão de leitura: a língua como procedimento**; trad. Fátima Murad. - Porto Alegre: Artmed, 2003.
- CASTRO, G. *O discurso sobre a leitura e o leitor na mídia escrita brasileira no período de 1970 a 2000*. In: 15º COLE – Congresso de Leitura no Brasil, Campinas: ALB, 2006.
- CAVALLI, S. C. *As práticas pedagógicas de leitura na formação do professor*. In: **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, 9 (2), 359-375, 2006.
- DAVIS, C; NUNES, M. M. R. & NUNES, C. A. A. *Metacognição e sucesso escolar : articulando teoria e prática*. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 205-230, maio/ago, 2005.
- DELORS, J. *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. Lisboa (PT): UNESCO/ASA, 1996.
- FILHO, K. H. *Repertório de estratégias de compreensão da leitura e conhecimentos metacognitivos de professores de Língua Portuguesa*. In: **Psicologia, Escola, Educação**, jun. 2002, vol.6, no.1, p.67-80. ISSN 1413-8557, 2002.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Trad. Bruno Charles Magne – Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Carta de Paulo Freire aos Professores. Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olho D'Água, 1993.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007a.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: paz e Terra, 2007b.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007c.

GUIMARÃES, S. R. K. **Aprendizagem da leitura e da escrita: o papel das habilidades metalingüísticas**. - São Paulo: Vetor, 2005.

JOU, G. I.de, & SPERB, T. M. *Leitura compreensiva um estudo de caso*. Linguagem & Ensino, Vol. 6, No. 2, 2003 (13-54), 2003.

JOU, G. I.de, & SPERB, T. M. *A Metacognição como Estratégia Reguladora da Aprendizagem*. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 19 (2), 177-185, 2006. Disponível em www.scielo.br/prc.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KATO, M. *Como a criança aprende a ler: uma questão platônica*. In: ZILBERMAN. R. & SILVA, E. T. (orgs.) **Leitura: perspectivas interdisciplinares**, 2004.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. - Campinas, SP: Pontes / Ed. UNICAMP, 2004a.

KLEIMAN, A. **Leitura: ensino e pesquisa**. - Campinas, SP: Pontes, 2004b.

KOCH, I. V. & ELIAS, V. M. **Ler e Compreender - os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LAJOLO, M. *O texto não é pretexto*. In: ZILBERMAN, R. (org). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

LEFFA, V. **Aspectos de leitura: Uma perspectiva psicolingüística**. Porto Alegre, RS: Sagra, 1996.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. *Formação de Profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança*. **Educação e Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99, p. 239-277, 1999.

MENEGASSE, R. J. *Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor*. **Revista UNIMAR**, Maringá, v.17, n.1, p.85 – 94,1995.

MARINHO, M.;SILVA, C. S. R. (orgs). **Leituras do Professor**. Campinas-SP: Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil – ALP. (Coleção Leituras no Brasil), 1998.

MORAIS, A. M. P. **A relação entre consciência fonológica e as dificuldades de leitura** - São Paulo: Vetor, 1997.

MORAIS, J. **A arte de ler**. Trad. Álvaro Lorencini - São Paulo: Editora UNESP, 1996.

NÓVOA, A. "Os professores e as histórias de sua vida". IN: NÓVOA, A. **Vidas de Professores** – Porto: Porto Editora, p. 11-30, 1992.

OLMI, A. *Leitura, Literatura e Ciências Cognitivas: Uma aliança difícil mas necessária*. In: OLMI, A. & PERKOSKI, N. (orgs.) **Leitura e Cognição: uma abordagem transdisciplinar**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.

PALMIERE, D. T. L. *A constituição do professor-leitor ao longo do curso de Pedagogia*. **Revista Intercâmbio**, volume XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275X, 2006.

PERINI, A. P. *A leitura funcional e a dupla função do texto didático*. In: ZILBERMAN. R. & SILVA, E. T. (orgs.) **Leitura: perspectivas interdisciplinares**, 2004.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Trad. Ernani Rosa. - Porto Alegre: Artemed Editora, 2002.

QUINTANAL, J. *Tratamento da leitura complementar na sala de aula. Consideração que deve receber em outras áreas que não a de língua*. In: TEBEROSKY, A... [et al.]. **Compreensão de leitura: a língua como procedimento**; trad. Fátima Murad. - Porto Alegre: Artmed, 2003.

RIBEIRO, C. *Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem*. In: **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 16(1), pp. 109-116, 2003.

SALLES, J. F. **Habilidades e dificuldades de leitura e escrita em crianças de 2ª série: abordagem neuropsicológica cognitiva**. Rio Grande do Sul, UFRGS. Tese de doutorado em Psicologia, 2005.

SERRA, J. & OLLER, C. *Estratégias de leitura e compreensão do texto no ensino fundamental e médio*. In: TEBEROSKY, A... [et al.]. **Compreensão de leitura: a língua como procedimento**; trad. Fátima Murad. - Porto Alegre: Artmed, 2003.

SILVA, E. T. **Leitura e realidade brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1997.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. - Campinas, SP: Pontes, 1989.

_____. **Elementos de Pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

SILVA, E. T. & ZILBERMAN. R. *Pedagogia da leitura: movimento e história*. In: ZILBERMAN. R. & SILVA, E. T. (orgs.) **Leitura: perspectivas interdisciplinares**, 2004.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler**. Trad. Daise Batista. - Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SOARES, M. *As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto*. In: ZILBERMAN. R. & SILVA, E. T. (orgs.) **Leitura: perspectivas interdisciplinares**, 2004.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOLÉ, I. *Ler, leitura, compreensão: "sempre falamos da mesma coisa?"*. In: Teberosky, A... [et al.]. **Compreensão de leitura: a língua como procedimento**; trad. Fátima Murad. - Porto Alegre: Artmed, 2003.

TERZI, S. B. **A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados**. Campinas, SP: Pontes, 2002.

TOLCHINSKY, L. & PIPKIN, M. *Seis leitores em busca de um texto*. In: Teberosky, A. [et al.], **Compreensão de Leitura: a língua como procedimento**. Trad. Fátima Murad. - Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. *Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar*. In: VIGOTSKI, LURIA e LEONTIEV. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo - Ed. Ícone, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **Construção Social da Mente**. São Paulo - Martins Fontes, 2003a.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo - Martins Fontes, 2003b.

ZILBERMAN, R. *A leitura na escola*. In: ZILBERMAN, R. (org). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

ANEXO I - Questionário

TERMO DE CIÊNCIA E AUTORIZAÇÃO

O questionário a seguir será usado para a dissertação de Mestrado em Educação na Universidade Federal do Paraná da aluna Luciana Ribeiro Pinheiro.

Todas as informações, incluindo as respostas às questões, nomes dos participantes e outros dados, serão tratadas com todo o respeito, sem jamais expor os respondentes à identificação pública. Em nenhuma fase do trabalho os nomes ou outros elementos de identificação dos respondentes serão publicados ou divulgados por quaisquer meios.

A pesquisa visa **identificar as concepções sobre leitura (ensino e desenvolvimento da leitura), de educadores que atuam no Ensino Fundamental**. Os participantes que responderem aos questionários e quiserem saber os resultados da pesquisa, poderão solicitá-los, a partir de julho, contactando com a autora através do e-mail: lucianarp14@yahoo.com.br ou Luciana@sendnet.com.br

AUTORIZO a utilização dos dados deste questionário de pesquisa de pós-graduação em educação da UFPR, organizada para **identificar as concepções sobre leitura de educadores que atuam no Ensino Fundamental**. Essa autorização fica condicionada ao compromisso de que, em nenhuma publicação ou de algum outro modo, em exposições orais ou através de qualquer tipo de mídia, o nome do participante, ou qualquer dado que permita a nossa identificação, sejam citados.

Data: ____/____/____ Local: _____

Nome: _____

Assinatura: _____

Nome: _____ Data: ____/____/____
Data de Nascimento: ____/____/____ Sexo: M () F ()
Formação: _____
Tempo de atuação no magistério: _____ Séries que atua/atuou: _____
Disciplina que atua/atuou: _____
Instituição: () Pública () Particular Cidade/estado: _____

Prezado participante,

*As questões a seguir foram formuladas para facilitar respostas objetivas e, também, subjetivas. **Não existem respostas certas ou erradas**, o que conta para essa pesquisa é a sua opinião, o seu ponto de vista. A sua colaboração é de fundamental importância para essa pesquisa.*

Todas as informações, incluindo as respostas às questões, nomes dos participantes e outros dados, serão tratadas com todo o respeito, sem jamais expor os respondentes à identificação pública. Em nenhuma fase do trabalho, os nomes ou outros elementos de identificação os respondentes, serão publicados ou divulgados por quaisquer meios.

Por favor, leia atentamente o enunciado de cada questão e responda a todas elas expressando seus conhecimentos e opiniões. Se considerar o espaço insuficiente para alguma resposta, você poderá fazer uso do verso da página, identificando o número da questão.

Desde já, agradeço a sua preciosa colaboração,

Luciana Ribeiro

1. Você gosta de sua atividade profissional?

() Muito () Mais ou menos () Pouco () Nada
1 2 3 4

2. Você considera a sua profissão importante para a sociedade?

() Muito () Mais ou menos () Pouco () Nada
1 2 3 4

3. Você gosta de ler?

() Muito () Mais ou menos () Pouco () Nada
1 2 3 4

4. Você se considera um leitor assíduo?

() Muito () Mais ou menos () Pouco () Nada
1 2 3 4

5. Você comenta com os seus educandos sobre outros livros que não sejam didáticos?

() Muito () Mais ou menos () Pouco () Nada
1 2 3 4

6. Você considera importante que os professores (todas as matérias) comentem com os educandos sobre livros e leituras realizadas por eles (tanto realizadas pelos educandos quanto pelos educadores).

() Muito () Mais ou menos () Pouco () Nada
1 2 3 4

7. Você prefere ler:

- () livros relacionados, exclusivamente, com a sua disciplina.
- () livros relacionados com a prática pedagógica (didática, metodologia etc).
- () livros de auto-ajuda, religiosos etc.
- () livros diversificados (teóricos, clássicos, ficção, etc).
- () apenas revistas e jornais.
- () lê apenas o que é necessário para a vida prática.

8. Você considera **a leitura proficiente** (leitura hábil, competente) importante para **o bom desempenho** do educando **na disciplina que você ministra?**

() **SIM** () **NÃO**

Por favor, justifique:

9. Por favor, descreva qual o significado da **leitura para a sua vida.**

10. Leia as afirmativas e marque a alternativa que considerar mais adequada¹.

1. Para que todos tenham acesso à leitura é necessário democratizá-la (torná-la acessível a todos).
1. () Totalmente de acordo
2. () De acordo
3. () Em desacordo
4. () Totalmente em desacordo
2. Os problemas sociais relativos à leitura (analfabetismo funcional etc) dependem de uma política de estado (governamental) e de cidadãos.
1. () Totalmente de acordo
2. () De acordo
3. () Em desacordo
4. () Totalmente em desacordo
3. Para melhorar a prática leitora dos educandos é preciso que seja realizada ações políticas que viabilizem o ato de ler (bibliotecas públicas, material didático adequado etc)
1. () Totalmente de acordo
2. () De acordo
3. () Em desacordo
4. () Totalmente em desacordo
4. As organizações e interesses políticos dificultam a formação de homens-leitores.
1. () Totalmente de acordo
2. () De acordo
3. () Em desacordo
4. () Totalmente em desacordo
5. Não existem práticas políticas dos governantes para solucionar os problemas de leitura dos educandos brasileiros.
1. () Totalmente de acordo
2. () De acordo
3. () Em desacordo
4. () Totalmente em desacordo
6. Pode-se atribuir os problemas de leitura dos educandos brasileiros a interesses políticos governamentais.
1. () Totalmente de acordo
2. () De acordo
3. () Em desacordo
4. () Totalmente em desacordo

11. Na sua opinião, a **leitura é importante na **vida sócio-política** dos educandos?**

() **SIM** () **NÃO**

Por favor, justifique:

12. Leia as afirmativas e marque a alternativa que considerar mais adequada².

1. O desenvolvimento da leitura é de responsabilidade exclusiva dos professores de Língua Portuguesa.
 1. () Totalmente de acordo
 2. () De acordo
 3. () Em desacordo
 4. () Totalmente em desacordo
2. O fracasso na leitura é algo natural, previsto e justificado – é resultado da incapacidade do educando.
 1. () Totalmente de acordo
 2. () De acordo
 3. () Em desacordo
 4. () Totalmente em desacordo
3. O desenvolvimento da leitura não pode ser trabalhado dissociado dos contextos social e familiar do educando.
 1. () Totalmente de acordo
 2. () De acordo
 3. () Em desacordo
 4. () Totalmente em desacordo
4. O educando realiza a leitura **somente** através de um processo ascendente. Primeiro, decodifica as letras e sílabas, depois, palavras, frases e, assim, compreende o texto.
 1. () Totalmente de acordo
 2. () De acordo
 3. () Em desacordo
 4. () Totalmente em desacordo
5. O educando realiza a leitura **somente** através de um processo descendente. Parte do reconhecimento visual das palavras no texto e constrói hipóteses, como em um “jogo de adivinhação”.
 1. () Totalmente de acordo
 2. () De acordo
 3. () Em desacordo
 4. () Totalmente em desacordo
6. A criança realiza os dois processos (parte das sílabas para o texto, ou do texto para as sílabas), dependendo da necessidade imposta pelo texto.
 1. () Totalmente de acordo
 2. () De acordo
 3. () Em desacordo
 4. () Totalmente em desacordo
7. O educando não é passivo diante do texto. Ele utiliza seus conhecimentos para interagir com as idéias do autor, e construir significados.
 1. () Totalmente de acordo
 2. () De acordo
 3. () Em desacordo
 4. () Totalmente em desacordo
8. O educando deve ler e compreender o texto somente de acordo com as idéias que estão no livro, as idéias do autor.
 1. () Totalmente de acordo
 2. () De acordo
 3. () Em desacordo
 4. () Totalmente em desacordo
9. O educando compreendeu totalmente o texto quando é capaz de extrair as idéias principais do texto.
 1. () Totalmente de acordo
 2. () De acordo
 3. () Em desacordo
 4. () Totalmente em desacordo
10. Todos os educadores devem colaborar para o desenvolvimento da leitura dos educandos.
 1. () Totalmente de acordo
 2. () De acordo
 3. () Em desacordo
 4. () Totalmente em desacordo

11. A principal causa dos problemas de leitura dos educandos provém da formação dos educadores, porque não existe um trabalho específico para que eles entendam como devem orientar as atividades de leitura em diferentes disciplinas.

1. () Totalmente de acordo
3. () Em desacordo

2. () De acordo
4. () Totalmente em desacordo

12. A principal causa dos problemas de leitura é o fato de os educadores exigirem uma leitura proficiente dos educandos, sem perceber que eles ainda estão em processo de formação.

1. () Totalmente de acordo
3. () Em desacordo

2. () De acordo
4. () Totalmente em desacordo

13. Na sua opinião, os contextos **social** e **familiar** influenciam na formação de homens-leitores?

() **SIM** () **NÃO**

Por favor, justifique:

14. Nessa questão, você encontrará 10 alternativas que abordam possíveis causas para os problemas de leitura dos educandos brasileiros. Enumere-as de 1 à 10, por ordem de importância para você, assinalando com o numeral 1 a alternativa que julgar ser a principal causa, e assim, sucessivamente.

- () Falta de interesse político.
- () Formação do educador inadequada.
- () Mudanças sócio-comportamentais dos educandos.
- () Problemas na elaboração da metodologia usada.
- () Falta de acesso a material didático.
- () Falta de incentivo financeiro do governo para projetos de leitura.
- () Falta de interesse por parte dos educadores.
- () Material didático inadequado para as diferenças sócio-culturais.
- () Incompreensão do educando com relação a importância da leitura.
- () Problemas na orientação da metodologia que deve ser usada pelo educador.

15. A seguir, você encontrará uma lista com uma série de afirmações que mostram orientações do educador com relação à leitura do educando. Você deve ler e marcar a frequência que melhor expressa a forma como você se avalia diante das orientações que dá aos seus educandos³.

Antes da leitura, eu os oriento para que:

1. examinem ligeiramente o texto inteiro.
☐ Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Quase sempre ☐ Sempre
1 2 3 4 5
2. examinem a estrutura do texto, procurando ler cabeçalhos, títulos, subtítulos etc.
☐ Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Quase sempre ☐ Sempre
1 2 3 4 5
3. levantem hipóteses acerca do conteúdo do material a ser lido.
☐ Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Quase sempre ☐ Sempre
1 2 3 4 5
4. pensem, reflitam sobre o objetivo, ou a necessidade, de realizar aquela leitura.
☐ Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Quase sempre ☐ Sempre
1 2 3 4 5

Durante a leitura, eu os oriento para que:

5. sublinhem as idéias ou palavras que julgarem ser as principais do texto.
☐ Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Quase sempre ☐ Sempre
1 2 3 4 5
6. tomem nota de tudo que julgarem importante/interessante.
☐ Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Quase sempre ☐ Sempre
1 2 3 4 5
7. criem imagens mentais de conceitos ou fatos descritos no texto.
☐ Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Quase sempre ☐ Sempre
1 2 3 4 5
8. relacionem as informações do texto com as suas crenças ou conhecimentos sobre o assunto.
☐ Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Quase sempre ☐ Sempre
1 2 3 4 5
9. pensem acerca das implicações ou conseqüências do que o texto está dizendo.
☐ Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Quase sempre ☐ Sempre
1 2 3 4 5
10. parem e reflitam se compreendem bem, ou não, o que estão lendo.
☐ Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Quase sempre ☐ Sempre
1 2 3 4 5
11. releiam palavras, frases ou parágrafos, quando não os compreenderem.
☐ Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Quase sempre ☐ Sempre
1 2 3 4 5
12. quando não compreenderem uma palavra, frase ou parágrafo, volta a ler partes que os precederam.
☐ Nunca ☐ Raramente ☐ Às vezes ☐ Quase sempre ☐ Sempre
1 2 3 4 5

13. quando não compreenderem uma palavra, frase ou parágrafo, podem dar continuidade à leitura...

() *Nunca* () *Raramente* () *Às vezes* () *Quase sempre* () *Sempre*
1 2 3 4 5

14. quando não compreenderem uma palavra, frase ou parágrafo, consultem uma fonte externa...

() *Nunca* () *Raramente* () *Às vezes* () *Quase sempre* () *Sempre*
1 2 3 4 5

Após a leitura, eu os oriento para que:

15. façam uma releitura do texto.

() *Nunca* () *Raramente* () *Às vezes* () *Quase sempre* () *Sempre*
1 2 3 4 5

16. voltem ao texto e releiam os pontos mais significativos.

() *Nunca* () *Raramente* () *Às vezes* () *Quase sempre* () *Sempre*
1 2 3 4 5

17. procurem recordar pontos fundamentais do assunto sem retomar o texto.

() *Nunca* () *Raramente* () *Às vezes* () *Quase sempre* () *Sempre*
1 2 3 4 5

18. avaliem quanto entenderam do texto e voltem àquelas partes sobre cuja compreensão não se sentem seguros.

() *Nunca* () *Raramente* () *Às vezes* () *Quase sempre* () *Sempre*
1 2 3 4 5

19. verifiquem quais as hipóteses sobre o conteúdo do texto foram, ou não, confirmadas.

() *Nunca* () *Raramente* () *Às vezes* () *Quase sempre* () *Sempre*
1 2 3 4 5

20. façam um resumo do texto lido.

() *Nunca* () *Raramente* () *Às vezes* () *Quase sempre* () *Sempre*
1 2 3 4 5

Obrigada por sua colaboração,
Luciana Ribeiro Pinheiro

Referências:

¹ Essas questões foram elaboradas a partir de afirmativas de SILVA, E. T. (1997). **Leitura e realidade brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto. _____ (2005) e **Leituras na Escola e na Biblioteca**. Campinas-SP: Papyrus.

² Essas questões foram elaboradas a partir de afirmativas de TERZI, S. B. (2002). **A construção da leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados**. Campinas, SP: Pontes; KLEIMAN, A. (2004a) **Oficina de Leitura: teoria e prática**. - Campinas, SP: Pontes / Ed. UNICAMP; E KLEIMAN, A. (2004b) **Leitura: ensino e pesquisa**. - Campinas, SP: Pontes.

³ Questão adaptada de FILHO, K. H. (2002) *Repertório de estratégias de compreensão da leitura e conhecimentos metacognitivos de professores de Língua Portuguesa*. In: **Psicologia, Escola, Educação**, jun. 2002, vol.6, no.1, p.67-80. ISSN 1413-8557.

ANEXO II – RESPOSTAS DA QUESTÃO 8

8) Você considera a leitura proficiente (hábil, competente) importante para o bom desempenho do educando na disciplina que você ministra? Justifique:

Professora	Justificativas das professoras do GRUPO 1
G1-OPB	Não só na minha disciplina, como em todas, pois é através de uma boa leitura que se pode compreender conceitos, idéias e principalmente ampliar conhecimentos.
G1-AKM	Essencial, pois sem ela não haverá compreensão, crescimento intelectual. Acreditar que um aluno pode aprender cada vez mais é a melhor atitude de um professor para chegar a um resultado positivo.
G1-SAP	Complementa o conteúdo ministrado em sala, diversifica, cria maior interesse.
G1-ECN	A leitura amplia o conhecimento, traz novas informações, melhora o vocabulário.
G1-EMZ	Sim, pois a boa leitura é a base para o entendimento, a compreensão.
G1-CCS	Para compreensão e interpretação de textos, questões, visões diferenciadas de mundo.
G1-AMC	Para compreender melhor o que lê.
G1-AGM	Acho a leitura muito importante para o educando desenvolver sua vida intelectual, e desenvolver bem a escrita.
G1-JGA	Sem a leitura não há avanço em qualquer disciplina, ou seja, ler é fundamental em tudo que precisamos fazer.
G1-DATM	Sim, através da leitura e pesquisas em outras fontes é que da novas possibilidades de variar matérias enriquecer os conteúdos, e poder passar com mais clareza ter certeza do que estou ensinando.
G1-AE	Considero muito importante o educando estar lendo, se aprofundando no conteúdo ministrado pelos professores, assim como, ler sobre outros temas de seu interesse, buscar informações, entretenimento.
G1-JLN	Uma leitura lenta, feita aos poucos "picada" dificulta o entendimento, compreensão do texto.
G1-ASO	A leitura é muito importante para o desenvolvimento do aluno, principalmente para os alunos com dificuldades na leitura, quanto mais ele lê mais aprende.
G1-VIO	Com uma leitura hábil, o texto trabalhado com os educandos torna-se mais atraente, prendendo mais a atenção, podendo utilizar diversas forma e tons para melhor apreensão.
G1-VJCR	Devemos nos atualizar a cada dia.
G1-NMY	Vejo pelos meus filhos, o quanto a leitura ajuda e melhora o seu desempenho em todas as disciplinas e em tudo o que eles precisam fazer.
G1-APAA	Através da leitura o aluno pode se aperfeiçoar e descobrir novas teorias. Pois com os avanços tecnológicos e científicos é necessário fazer leituras diversificadas para se atualizar informações.
G1-FC	Embora minha disciplina seja a Matemática, acho muito importante que o professor incentive a leitura, pois faz com que o aluno fique mais esperto; a sua escrita, a sua fala, imaginação fica muito mais rica.
G1-RSF	Para melhor desenvolver o trabalho com as crianças.
G1-ECSF	A leitura nunca é demais, quanto mais você lê mais conhecimento poderá adquirir. O aluno que lê com certeza seu vocabulário melhora e seu aprendizado muito mais, terá mais facilidade para entender as coisas.

Professora	Justificativas das professoras do GRUPO 2 – BAHIA
G2-RLBS	Atualmente trabalho com Língua Port. e Lit. Brasileira e certamente esta disciplina não poderá ser trabalhada sem a leitura uma vez que é através desta que o educando poderá participar efetivamente do processo ensino-aprendizagem. O uso de jornais, revistas, enciclopédias etc, ao lado dos textos literários têm sido fontes de informação na literatura de contribuir para a diminuição do analfabetismo funcional. Infelizmente é uma luta constante pois o nosso educando muitas vezes não quer parar para desfrutar do prazer de ler.
G2-ESB	Ler é construir sentido para o que se está lendo. Se ele já tem esta competência, será mais fácil para o educando entender que existem diferentes maneiras de "ler" (ou diferentes níveis de leitura). Que além de coletar informações, estará considerando a validade de tais informações, comparando-as ao seu conjunto de referências específico...
G2-LGC	É quase impossível ocorrer a aprendizagem sem a compreensão e interpretação de um texto se não ocorrer clareza daquilo que deve ser ensinado e aprendido.
G2-LBM	É praticamente impossível ocorrer a compreensão e interpretação de um texto se não ocorrer uma leitura hábil. Um dos maiores problemas para que ocorra a aprendizagem é a leitura proficiente que não está existindo entre a maioria dos nossos jovens. Por isso na disciplina História, ela é de fundamental importância.
G2-EFO	Dou aula para alfabetização. Mas acredito que sim.
G2-CBO	O aluno que tem o hábito de ler, conseqüentemente terá facilidade para interpretar diversas situações exigidas pelas disciplinas abordadas no currículo escolar.
G2-AVM	A prática e a teoria precisam andar juntas uma completando a outra. Pois, mesmo com a compreensão através da prática, o educando precisa de respaldo teórico para melhor definir os conceitos adquiridos.
G2-DMAO	Considero que, a construção do conhecimento com uma leitura deficiente fica comprometida. Já que o bom desempenho na leitura implica boa interpretação o que é necessário em todas as matérias.
G2-LCFS	Ler e escrever são atividades que se complementam. Os bons leitores têm grandes chances de escrever bem, já que a leitura fornece a matéria-prima para a escrita. Quem lê, e lê com competência e habilidade, dispõe de um vocabulário mais rico e compreende melhor a estrutura gramatical e as normas ortográficas da Língua Portuguesa. Um leitor competente, o torna também mais reflexivo e apto a argumentar e opinar de maneira firme sobre cotidianos.
G2-MAH	Ler é importante mas é de fundamental importância entender o que se lê. Principalmente quando se trabalha com literatura onde, num primeiro momento faz-se necessário compreender as idéias, os recursos utilizados pelo autor na elaboração do texto, e inferir conclusões a partir do seu ponto de vista. É por meio da leitura que o educando chega ao conhecimento dos diversos ramos do saber.
G2-ADL	Pois facilita o desenvolvimento do educando. Através de uma leitura adequada, o estudante compreende melhor os fatos e os interpreta de forma mais crítica e analítica.
G2-JSC	Sim, pois é através da leitura que adquirimos diferentes pontos de vista e o alargamento de nossas experiências, além de desenvolver a originalidade e a autenticidade, a leitura é uma atividade essencial a qualquer área do conhecimento e mais essencial ainda à própria vida do ser humano.
G2-TFC	Acredito que habilidade e precisão são imprescindíveis em qualquer atividade desenvolvida, inclusive a leitura. Considero o ato de ler a base para o entendimento e bom desempenho em todas as disciplinas, daí a necessidade de compreensão, habilidade e interpretação ao ler.
G2-MSS	É por meio da linguagem que o ser humano age criando e recriando um mundo que não é só fruto de projeções. Pois a leitura é uma atividade que se realiza individualmente, mas que se insere num contexto social. Pois é através da leitura que os educandos são instigados a prestarem atenção; explicarem e descobrirem os porquês; e a disciplina que eu ministro é própria para trabalhar leitura, escrita, é através dessa disciplina que podemos incentivar o educando a ter bom gosto pela leitura.
G2-TBC	Não ministro disciplina específica. Considero a leitura importante para todas as disciplinas.
G2-IMRS	É fundamental que o aluno tenha um perfeito conhecimento da leitura para que possa compreender melhor as atividades, e obter um bom desempenho na classe.
G2-DPLE	Acredito que a leitura proficiente é importante não só para todas as disciplinas como para o desenvolvimento de sua vida social. Vivemos na sociedade das letras, porém poucos são letrados. Um número reduzido de indivíduos conseguem ler e interpretar variados tipos de textos. Por isso, aqueles que são alfabetizados e letrados conseguem compreender melhor seu papel na sociedade a qual está inserido.
G2-RMSA	Tendo uma leitura proficiente, o educando tem uma facilidade maior em compreender a disciplina estudada, o que torna seu estudo mais prazeroso.
G2-CDM	Por que este tipo de leitura ajuda no conhecimento útil, profundo.
G2-IRS	A leitura auxilia na compreensão do tema estudado.

ANEXO III – RESPOSTAS DA QUESTÃO 9

9) As concepções que as professoras têm sobre o significado da Leitura nas suas vidas.

Professora	Justificativas das professoras do GRUPO 1
G1-OPB	A leitura me faz pensar, refletir sobre um determinado assunto, e conhecer outras pessoas através das idéias, dos pensamentos nos livros.
G1-AKM	Certamente, a leitura melhora a linguagem oral e escrita, raciocínio, imaginação, abre horizontes para novas opiniões.
G1-SAP	Agora que tenho mais tempo disponível estou procurando me interessar mais nas leituras, é uma maneira de nós seres humanos nos tornarmos mais inteligentes, cultos. E particularmente admiro quem lê muito e gosta do que lê.
G1-ECN	É através dela que amplia seus conhecimentos e sua visão de mundo. A leitura é muito importante e precisa está no cotidiano de todas as pessoas.
G1-EMZ	Sim pois existe grande influência na socialização e no entendimento entre as pessoas.
G1-CCS	Como um professor poderá se reciclar sem ler. E ainda aproxima a gente de pessoas que só conhecemos através dos livros.
G1-AMC	Sem a leitura não ia conseguir o exercício profissional. A leitura é a base da minha profissão.
G1-AGM	No meu cotidiano é difícil desenvolver a leitura, não dá tempo, porém é corriqueiro lermos livros de histórias infantis, dramatizar, apenas contar história.
G1-JGA	É lazer para sair um pouco da pressão do nosso corre-corre; é curiosidade pelo que é legal da leitura da minha filha. E agora, mais ainda necessária para poder tirar o maior proveito do curso.
G1-DATM	O conhecimento a informação e a partir do momento em que peguei o hábito pela leitura descobri que tudo fica mais fácil. Aprendi também que não somos nada sem a informação, que é através da leitura é que sempre descobro algo novo.
G1-AE	Gosto muito de livros religiosos, só não muito extenso.
G1-JLN	Apesar de saber da importância da leitura, normalmente, só leio o que é necessário p/ o meu dia-a-dia, (pela internet) sem interesse de buscar novos conhecimentos gerais.
G1-ASO	É a base para o desenvolvimento, quanto mais eu leio, mais conhecimento tenho e posso ensinar meus alunos e também para a minha vida diária.
G1-VIO	Através da leitura há aprimoração, novos conhecimentos e melhora até o relacionamento com outras pessoas, pois há discussão de assuntos e melhora o vocabulário.
G1-VJCR	Não gosto muito de ler mas sei que através dela podemos aprender muito sobre "tudo".
G1-NMY	É uma parte da minha vida. Na adolescência era a minha fantasia me colocar no lugar dos personagens dos romances. Agora, uma necessidade para poder trabalhar e conhecer melhor as situações do dia a dia no meu serviço.
G1-APAA	Eu gosto muito de ler, mas o fato de trabalhar 60 horas e ter uma filha não permite que eu tenha esse hábito diário. Ao ler eu posso imaginar lugares, descobrir novas oportunidades de conhecimentos. Aperfeiçoar a minha linguagem oral e escrita.
G1-FC	Não tenho o costume de ler muito, leio somente o que acho necessário quando preciso. Mas confesso que gostaria de ser mais esforçada com relação a leitura pois sei o bem que ela faz para o dia-a-dia do ser humano. Ela faz com que se aprenda mais.
G1-RSF	Aumentar o conhecimento a cada dia.
G1-ECSF	A leitura é algo indispensável para o ser humano, pois é com ela que podemos entender melhor o mundo em que vivemos. Tudo gira em torno da leitura.

Professora	Justificativas das Respostas “SIM” do GRUPO 2
G2-RLBS	Leitura para mim é sinônimo de vida, de prazer, de companhia, enfim é algo que faz parte do meu dia a dia como a alimentação. É através da leitura de bons livros que teremos condição de participar da construção da sociedade de forma efetiva. Uma boa leitura nos faz crescer, questionar, conjecturar, enfim, nos faz ver o mundo com outros olhos.
G2-ESB	Prazer, aprender coisas novas adquirir conhecimentos, pois é ele que nos garante liberdade de raciocínio. O professor que gosta de ler cria estratégias eficientes de estímulo à leitura.
G2-LGC	Eu sou professora de Geografia; leio todos os dias para ampliar, atualizar, argumentar e refletir as informações que adquiro no dia-a-dia e me tornar sempre atualizada.
G2-LBM	Ler para mim além de um prazer, é uma questão de sobrevivência profissional. Como professora de História não existiria sem uma média de leitura diária de no mínimo 2 livros. Além de ler livros didáticos, científicos e paradidáticos, necessito também de leituras de jornais e revistas para estar sempre atualizada.
G2-EFO	É um caminho que nos leva ao pensamento crítico e a um raciocínio argumentativo.
G2-CBO	Acredito que a leitura é o alicerce para o desenvolvimento de qualquer ação pedagógica, ela não se resume apenas na codificação de palavras, mas sim, faz do leitor um indivíduo capaz de interagir na sociedade da qual faz parte.
G2-AVM	O livro é a melhor agência de viagens para a clientela que o busca. Através da leitura você aprende, ensina, conhece o mundo e a si mesmo, acima de tudo adquire um bem que jamais se perderá no tempo: o saber. Através dela podemos modificar, melhorar, consertar, instruir as pessoas para um mundo com mais oportunidades para atitudes benéficas a todos. Para ato devemos usar uma única arma: o poder da palavra.
G2-DMAO	É bastante valiosa, pois através da leitura amplio pensamentos, busco conceitos, conhecimentos, o que torna possível uma forma de praticá-los. Acho que as habilidades, na verdade significa a leitura, ou seja é possível transformar através da leitura.
G2-LCFS	A primeira leitura que fazemos, quando bebês ainda é a leitura do mundo: tudo o que vemos, de certa forma vamos lendo, absorvendo e a partir daí a leitura entra na nossa vida de maneira avassaladora, necessária e essencial. Ler, é o único jeito de se comunicar de igual pra igual com o resto da humanidade, seja no tempo - por textos escritos por gente que já morreu, ou no espaço, ao ler em jornais, revistas, o que acontece do outro lado do mundo. É na leitura que desvendamos outras culturas, que hábitos e histórias diferentes se revelam para nós, que compreendemos de fato o sentido da expressão: diversidade de idéias, vivências, sonhos e experiências.
G2-MAH	A leitura é muito importante em minha vida pois ela me dá prazer, coloca-me diante de visões, me faz viajar na imaginação. Além disso a leitura promove contato, domínio e aperfeiçoamento da língua e das relações existentes na gramática dessa língua. É como afirma Madalena Freire, "Ninguém vive sem ler, pois ler é uma ação de pensar.
G2-ADL	A leitura significa muito para a minha vida, pois favorece um maior entendimento do mundo e interpretação da realidade. Por meio dela podemos enxergar a humanidade de uma outra forma e encarar os obstáculos com mais segurança.
G2-JSC	Para mim a leitura está intimamente relacionada com a minha trajetória profissional, aliás de vida e principalmente com o sucesso acadêmico e apesar da presença marcante nos dias de hoje, dos recursos audio visuais, a leitura é um dos principais instrumentos que permite ao ser humano se situar com os outros. É um instrumento também, de discussão e de crítica que nos permite criar, transmitir e transformar a cultura.
G2-TFC	Foi a leitura que norteou minha vida escolar e profissional até então. Desde cedo percebi sua importância graças ao exemplo e incentivo de casa. As curiosidades eram saciadas através da leitura, o incentivo a escrever pequenos livros e participar de concursos escolares veio da leitura, enfim... leitura, leitura, leitura, sempre!
G2-MSS	Ler é melhor que estudar, segundo um determinado autor. A leitura para mim é muito importante. Significados para a leitura eu não tenho um exclusivo; pois ela para mim é paz, principalmente quando leio a Bíblia, às vezes, uma viagem a depender do que estou lendo. Simplesmente só sei dizer, que eu gosto muito de ler às vezes esqueço do que está ao meu redor, quando estou lendo um bom livro. Se todos tivessem o hábito de ler, veriam como a leitura é importante na vida de cada um; lendo, se é um bom orador, escreve-se bem, etc...
G2-TBC	Sem dúvida ela é fundamental, pois, através da leitura posso descobrir diferentes idéias sobre um único assunto, reconstruir pensamentos, criar conceitos, direcionar objetivos, construir opiniões. Enfim, acredito que quem tem mais coragem para enfrentar o mundo, perceber sua versatilidade e aprender a respeitar as diversas idéias são os leitores críticos.
G2-IMRS	A leitura é um meio de informação para o desenvolvimento cognitivo do ser humano, possibilitando uma visão mais ampla do que está ao seu redor, de maneira crítica, além de ser um instrumento de libertação e de desenvolvimento de uma nação.
G2-DPLE	Leitura vai muito além da decodificação de um texto, pois é através da interpretação crítica que o cidadão consegue abrir um leque de conhecimentos, os quais são fundamentais para a sua formação política. A leitura nos ajuda a viajar em outras culturas, conhecer outras realidades, o que permite valorizarmos o que pra nós é diferente, sem falar que nos permite uma análise crítica da nossa própria situação na sociedade que estamos inseridos.
G2-RMSA	A leitura é essencial para uma melhor compreensão de mundo. É o que nos torna pessoas críticas e capazes de se relacionar com a sociedade de forma transformadora.
G2-CDM	Além de ser uma terapia ocupacional ela é necessária para a minha profissão pelos subsídios que ela me propõe no dia-a-dia.
G2-IRS	Sem a leitura não seria possível a minha profissão.

ANEXO IV – RESPOSTAS DA QUESTÃO 11

11. Na sua opinião, a leitura é importante na vida sócio-política dos educandos?

Professora	Justificativas das professoras do GRUPO 1
G1-OPB	A leitura é a porta para observar, analisar e superar a realidade em que vivemos.
G1-AKM	Quando se faz leitura seja de livros ou jornais, os educandos passam a conhecer a realidade e também sabem fazer uma idéia do que deveria acontecer e que muitas vezes não acontece, ele torna-se crítico e também mais convicto nos seus argumentos e além de tudo é um ótimo exercício para o cérebro
G1-SAP	Penso que o ato de ler amplia as possibilidades de reflexão sobre a vida do indivíduo, o que acarreta em maior posicionamento político.
G1-ECN	Ajuda na formação e desenvolvimento do senso crítico, formar opiniões, idéias. O hábito da leitura dá uma visão de mundo de forma abrangente, consistente.
G1-EMZ	Muito, pois a leitura abre as portas e janelas para questionar, dar ampla visão.
G1-CCS	As pessoas devem estar bem informadas e consciente, para exercer um bom trabalho devem estar atualizadas na leitura para ter argumentos.
G1-AMC	Pelo fato de ler abre-se a cabeça, muda-se ou aperfeiçoa-se conceitos.
G1-AGM	Porque a leitura é a porta para a formação do educando. Através da leitura se aprende a pensar sobre as questões políticas que estão no dia a dia, e tirar a conclusão que lhe for melhor no seu desenvolvimento.
G1-JGA	Para exercer a cidadania é necessário, compreender interpretar e conhecer (através da leitura).
G1-DATM	Sim, através da leitura é que teremos bons cidadãos. As pessoas passam a entender mais sobre as coisas que a gente vê na televisão e ficam mais informadas. Daí podem exercer melhor um bom trabalho, porque tem mais argumentos.
G1-AE	Por que por meio da leitura obtém-se uma visão maior (mais ampla) de mundo. E assim alternativas para a transformação, a mudança na sociedade.
G1-JLN	Sim, pessoas bem informadas são mais críticas, não aceitam facilmente qualquer coisa sem argumentar.
G1-ASO	Acho que se todos se empenhassem na realização de projetos e bibliotecas públicas, se todos tivessem acesso, melhoraria muito.
G1-VIO	É fundamental porque a leitura abre novos horizontes, novas perspectivas, deixa o educando mais crítico e com maior poder de argumentação.
G1-VJCR	Porque é através das informações que se forma o senso crítico de cada um, cultura e comportamento.
G1-NMY	Lendo, a pessoa conhece melhor a vida e o que está acontecendo ao seu redor e em outros lugares, ela pode conhecer o ponto de vista de pessoas conhecedoras do assunto, enfim, desenvolve o senso crítico, e começa a avaliar o seu pensamento com os demais e pode discutir com fundamentações.
G1-APAA	Para formar um educando capaz de transformar a sociedade é necessário levar a leitura e reflexão. Onde se reflete e pode ter uma consciência crítica e não se deixar ser manipulável.
G1-FC	Pois é através da leitura que nos tornamos cada vez mais racionais, capazes de agirmos sozinhos, ter opiniões próprias, sem ser manipulados por pessoas que se dizem ser mais inteligentes.
G1-RSF	Pois todos precisam estar ligados a tudo que acontece em nosso país. A leitura ajuda a eles entenderem melhor as coisas que acontecem.
G1-ECSF	Pois, hoje em dia muitas pessoas na vida política não lêem e não se interagem do meio. Não estando a par do que está acontecendo a sua volta.

Professora	Justificativas das Respostas “SIM” do GRUPO 2
G2-RLBS	É através da leitura que eles poderão aprimorar seu desempenho em inúmeras atividades na vida social, política, acadêmica, profissional, afinal tudo gira em torno da língua escrita.
G2-ESB	Pois o estudante participará ativamente no processo crescendo com mais desenvoltura e espírito crítico, preparando-se para sua autonomia como ser pensante, que sabe discernir e fazer opções, enfim, um pleno cidadão.
G2-LGC	No espaço em que vivemos, técnico-científico e informacional, quem não adquirir conhecimento, não poderá transformar a realidade de forma consciente e nem tornar a sociedade mais justa.
G2-LBM	Na sociedade em que vivemos, competitiva, tecnológica e completamente dinâmica, a leitura não só de textos, como do mundo é de extrema importância para o desenvolvimento intelectual e profissional do cidadão. O indivíduo que não lê no mundo de hoje, é um forte candidato à exclusão.
G2-EFO	A leitura é um instrumento que possibilita ao leitor uma participação e inclusão satisfatória na sociedade.
G2-CBO	Sim. O educando que aprende a ler com precisão estará apto a desenvolver um bom papel na sociedade que está inserido, uma vez que poderão interferir, contribuir e analisar os aspectos políticos presentes no seu cotidiano.
G2-AVM	Os educandos que têm oportunidade de convivência com a leitura têm muitas chances de realizações profissionais desejadas. Além, do bom comportamento em sociedade, mas, vale salientar que o número de pessoas que desviam-se para o crime, porém tem contato com a leitura é menor que aqueles que não tiveram oportunidade nem para folhear um livro didático da escola pública.
G2-DMAO	Os direitos e deveres políticos e sociais precisam ser praticados partindo de uma consciência formada com base em conhecimentos de sua sociedade e de outras, o que faz da leitura de mundo indispensável.
G2-LCFS	A leitura cotidiana seja ela a de textos informativos, literários ou científicos, oferece a possibilidade ao educando de participar de maneira mais ativa e consciente da vida sócio-política do ambiente em que está inserido e de sujeito passivo torna-se sujeito ativo, reflexivo, crítico e atuante, bem como transformador da sociedade em que vive.
G2-MAH	A leitura é o objeto social do conhecimento. Dessa forma se faz muito importante a sua prática para os educandos que aprende sobre o contexto social em que estão inseridos, cativando-os para o exercício da cidadania, posicionamento crítico e reflexivo diante das situações, das problemáticas sociais e/ou políticas, sobretudo.
G2-ADL	A leitura é um forte instrumento de poder que permite ao educando uma maior intervenção, envolvimento e participação política em seu convívio social.
G2-JSC	Pois a leitura enquanto forma de participação permite que o indivíduo compreenda o mundo, respeitando e transformando-o.
G2-TFC	Ler é importante pois propicia ao educando a compreensão do mundo que o cerca, fazendo-o participar ativamente, opinando, questionando, formando conceitos...
G2-MSS	Se o educando não souber ler, ele também não vai saber se comunicar. Para isso o professor tem que estar incentivando-o a ler bons livros, assim ele vai enriquecendo o seu vocabulário.
G2-TBC	A partir do momento que os educandos lêem e criam opiniões diante do que leu, não fazendo apenas uma leitura mecânica, melhor será sua compreensão do mundo. Desta forma, terá mais consciência dos seus direitos e deveres.
G2-IMRS	O hábito de leitura é fundamental para os educandos, pois proporciona uma visão de mundo diferente, mais ampla, rica em informação, permite maior criticidade, para que estes cidadãos não sejam manipulados.
G2-DPLE	Concordo com alguns posicionamentos de Paulo Freire referentes à Educação. O seu principal objetivo ao educar a massa popular era o de ajudar aquelas pessoas a fazer a leitura de mundo. Isso quer dizer que eles conseguiriam ler o que estava nas entrelinhas, além de se posicionarem criticamente diante dos fatos. Os resultados disso são cidadãos com uma vida sócio-política ativa.
G2-RMSA	A leitura oferece ao educando os aparatos básicos para que se relacionem satisfatoriamente com a sociedade e com seu mundo.
G2-CDM	Por que ler é fundamental para o entendimento da realidade desde quando isso propõe conhecimentos úteis para viver melhor.
G2-IRS	A leitura é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência mas também um modo de existir dos homens podendo assim interpretar e expressar pensamentos.

ANEXO V – RESPOSTAS DA QUESTÃO 13

13) Na sua opinião, os contextos familiar e social influenciam na formação de homens-leitores? Justifique:

Professora	Justificativas das professoras do GRUPO 1
G1-OPB	Se a criança ver o adulto lendo, acaba se interessando também.
G1-AKM	O educando é muito influenciado na família e sociedade, se a família proporcionar momentos de leitura pai ou mãe o filho terá também a vontade e o prazer de ler e também a sociedade ou os grupos de amigos servirá de incentivo, "ou não", para ele se desenvolver.
G1-SAP	Pois se o ambiente favorece a leitura, isso se torna prazeroso.
G1-ECN	É através da família que se encontra o apoio e incentivo, e na sociedade através dos diferentes contextos. A responsabilidade é dos dois, família e sociedade.
G1-EMZ	Muito, pois a família e a sociedade tem que ajudar. Um ambiente de leitura favorece a bons leitores.
G1-CCS	Sim, porque se tem na família o exemplo de estudo e encontrar na vida social o apoio e mais exemplos, temos muito leitores.
	A família é a base, e assim tem que atuar junto com a sociedade para formar bons cidadãos.
G1-AGM	Acho a família e o meio social muito importantes para o educando se desenvolver como leitores. A influência deles é grande.
G1-JGA	O aluno deve ter acesso e incentivo para ler. Deve gostar e não ser obrigado a ler.
G1-DATM	Sim, porque a família é a base para tudo, é através dela que os filhos já seguem um exemplo e dar continuidade na escola.
G1-AE	Os pais que tem o hábito de leitura em casa os filhos também seguem essa formação e sempre busca aprimorar seus conhecimentos.
G1-JLN	Em uma família ou sociedade que se tem os hábitos de leitura, é mais fácil de formar um homem-leitor.
G1-ASO	Quanto mais se tem acesso a livros, e a vida do aluno com mais capacidade é aquele que vê a mãe ou os irmãos lendo ou escrevendo, ou mesmo aquele que tem uma televisão certamente terá mais facilidade de aprendizagem do que aquele que não tem acesso nenhum.
G1-VIO	Quando o educando é estimulado tem-se maior interesse pela leitura.
G1-VJCR	Se a família gosta de ler os filhos "poderão" gostar também vendo eles lerem.
G1-NMY	Toda criança deve ter acesso ao material de leitura, deve tê-lo à mão sempre à disposição, porque quando tiver necessidade não ter que "procurar", pois corre o risco de "esfriar".
G1-APAA	Pais leitores são exemplos para os filhos, e o contexto social onde não se favorece acesso de alunos aos livros, que são caros para serem adquiridos. Faz com que muitos alunos não sintam interesse por leitura.
G1-FC	Eu acho que se a criança desde pequena vê os pais, irmãos e os amiguinhos lendo, provavelmente ela vai despertar pelo menos um pouquinho de interesse pela leitura.
G1-RSF	Pois, se os pais tiverem o hábito da leitura é um grande estímulo para que seu filho também possa gostar de ler.
G1-ECSF	Pois, não só os educadores devem ajudar as crianças a lerem, a terem o hábito da leitura e sim a sociedade e a família.

Professora	Justificativas das Respostas "SIM" do GRUPO 2
G2-RLBS	Na maioria das vezes pais leitores formam filhos leitores. O exemplo de casa é marcante. Quando a família estimula, certamente o resultado é satisfatório.
G2-ESB	Principalmente no ambiente familiar. Se desde cedo ele tem contato com a leitura estimulado pela família e o ambiente em que vive, mais influência terá na formação de homens-leitores...
G2-LGC	Desde que a família motive os seus filhos a participarem de leituras prazerosas para desenvolver o hábito de ler e compreender.
G2-LBM	Em uma família de leitores é natural que a criança se sinta motivada para o exercício da leitura. É lógico que toda regra tem exceção, mas o contato com livros, em bibliotecas ou em casa facilita o desenvolvimento do hábito da leitura.
G2-EFO	Quando a criança é disposta ao ambiente leitor e a recursos requeridos para otimizar seu desenvolvimento como, uma boa alimentação, saúde, educação de qualidade, amor e atenção torna-se assim homens-leitores.
G2-CBO	A família tem grande influência na formação cultural dos filhos, já que, um adulto que não tem o hábito de ler será um "espelho" para a criança que não é incentivada a fazer o mesmo. Portanto, pode-se afirmar que os contextos familiar e social podem influenciar, mas não são determinantes.
G2-AVM	As pessoas ao crescerem adquirem hábitos que fazem parte do dia-a-dia da família. Se o ambiente não for incentivador à leitura, o educando não despertará o gosto pela leitura, até que a necessidade o obrigue, mesmo assim, poucos despertam e aceitam-na. Então, se os familiares apresentassem com mais livros e menos brinquedos teríamos mais homens-leitores.
G2-DMAO	Uma criança que não tem contato, ou pouco contato, com a leitura em seu convívio familiar dificulta seu desenvolvimento como leitor, ainda não se desperta para ler sua sociedade.
G2-LCFS	Um bom leitor, assíduo e interessado sempre em novas leituras, vai depender do ambiente a que ele está inserido: no convívio social (escola, como os amigos, na rua e com a família). Os incentivos que são dados, as práticas e ações de leitura que são vivenciadas nesses dois contextos, são essenciais para o indivíduo (sendo criança), ser estimulado a torná-lo interessado pela leitura, formando-o assim um bom leitor.
G2-MAH	A reflexão pedagógica sobre a leitura tem mostrado que quando se oportuniza às crianças, desde cedo, a vivências com prática, há melhor desenvolvimento cognitivo em todas as áreas do conhecimento. Crianças de classe popular, na maioria das vezes não vivencia o ato de ler e/ou não têm acesso a situações de leitura, por isso têm dificuldades na sua alfabetização. E esse estigma é carregado por toda sua vida acadêmica. São crianças que, geralmente não gostam de ler, e se sentem pouco à vontade com esse ato.
G2-ADL	Porque num ambiente familiar, se os pais são leitores ativos, a tendência é que os filhos, cercados de recursos materiais (livros, revistas, jornais), se tornem grandes leitores.
G2-JSC	Pois baseada nos estudos de Vigotski eu concordo com ele quando diz que o meio social, cultural, influencia na vida do indivíduo, considero estes dois contextos fundamentais na formação de homens-leitores.
G2-TFC	Dependendo do contexto sócio-cultural em que está inserido, o indivíduo pode ou não ser estimulado à prática leitora, ou seja, depende do hábito e frequência que se tem contato com materiais escritos.
G2-MSS	O espaço rural e o espaço urbano propiciam às suas populações vivências e respostas culturais muito diferenciadas que implicam ritmos de vida, ensinamentos de valores e forma de solidariedade distintas. Ainda temos os grupos sociais com diferenças de fala, de costumes, de valores e projetos de vida que se inter-relacionem. Na escola essa diversidade cultural está presente e tem sido ignorada ou minimizada, pois ainda existe família que o filho está na escola, mas os pais não sabem ler, e isso dificulta muito.
G2-TBC	A família e a sociedade têm um papel importante nesta formação. Uma vez que pessoas que são estimuladas desde cedo a leitura possui a sua disposição diversas fontes que favorecem sua formação como: livros, meios de comunicação, direito a opinião, terão mais facilidade nesse processo de homens leitores em relação àquelas que não tem acesso a tais meios.
G2-IMRS	Embora existam casos de crianças que têm hábitos de leitura, mesmo sendo oriundos de contextos sociais e familiares onde esses costumes não estão presentes, é sabido que o capital cultural que lhe é fornecido é fundamental, pois uma criança que vive em um ambiente que é estimulada, obterá maior êxito.
G2-DPLE	A criança que cresce em um ambiente onde encontra estímulo à leitura acaba tendo grandes possibilidades de se tornar um bom leitor. Mas este processo se compromete quando a mesma se desenvolve num ambiente onde a escola é desacreditada e a leitura não é um hábito.
G2-RMSA	As crianças das camadas mais favorecidas têm um convívio inegavelmente mais frequente com práticas de leitura que as crianças das camadas menos favorecidas devido ao capital cultural familiar ser bem mais rico, tornando-se assim homens-leitores.
G2-CDM	Se a família pratica hábitos de leitura e as crianças participam dessas ações em casa, elas são influenciadas para tal.
G2-IRS	Difícilmente um jovem criado num ambiente onde ninguém lê, ou dá importância a leitura, será um bom leitor.